DENISE VAILLANT y CARLOS MARCELO

El. ABC y I)
DE LA
FORMACIÓN DOCENTE



narcea

El ABC y D

de la Formación Docente

Denise Vaillant

Carlos Marcelo

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

MADRID

Índice

INTRODUCCIÓN

1. Peculiaridades de la formación de adultos

Bases teóricas. El reto de la autoformación. La dimensión personal del aprendizaje. El espacio intersubjetivo y social. Los rasgos del aprendizaje organizativo.

I. A DE ANTECEDENTES

2. Etapas previas del oficio de enseñar

El análisis de las concepciones previas.

II. B DE BASE

3. La fase de la formación inicial

Los rasgos de un buen programa. Espacios formales y contextos informales. Diversidad del conocimiento para enseñar. Las experiencias prácticas y la profesión. El componente tecnológico. Los nuevos ambientes de aprendizaje.

4. Análisis de los modelos de formación

El enfoque de yuxtaposición: primero práctica y luego teoría. El modelo de consonancia entre investigación y competencias. La reflexión y el modelo

de disonancia crítica. La visión basada en resonancia colaborativa.

5. Algunas experiencias inspiradoras para la formación inicial

Dos casos de titulación alternativa. Experiencias de articulación entre centros formativos y escuelas. Contextos signados por los estándares. Una situación de práctica investigativa. Propuestas con base en la evidencia. Procesos basados en la evaluación.

III.____C DE COMIENZO

6. Los primeros años de vida profesional

Cómo se aprende el oficio de enseñar. Los retos y desafíos. Creencias y cultura profesional. Los componentes de un buen programa. El mentor es la clave.

7. Experiencias de interés para la etapa de inserción

Puentes entre formación inicial y profesión en Inglaterra. Un ejemplo de reducción horaria en Francia. La variedad de actividades en Suiza. El énfasis en los mentores en Israel. La orientación y el apoyo en la lejana Oceanía. Los programas en el contexto japonés. La diversidad de propuestas en Estados Unidos.

IV.____D DE DESARROLLO

8. El desarrollo profesional docente continuo

Una conceptualización inicial. Principios que orientan el proceso.

EL EMINENTE ESPECIALISTA EN INNOVACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO, Michael Fullan (2010), advierte que no es suficiente con que los administradores y gestores educativos piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas de modo específico y profundo. En este sentido, distingue entre problemas *técnicos,* que pueden solucionar la base de conocimientos existente, y problemas de *adaptación,* que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor.

Lo que ocurre en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida de los individuos y en las futuras generaciones. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de políticas educativas tratan de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo (Luttenberg et al., 2013).

Los procesos de cambio social y educativo transformarán —sin duda alguna— aún más el trabajo de los maestros y profesores, su formación y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2006) opinaba que los profundos procesos de cambio social registrados en las últimas décadas, y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos, han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar.

El papel de docente se ha transformado porque éste se ve obligado a asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, asf como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se considera son las cualidades que debe reunir “un buen docente". Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres y colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas (Marcelo y Vaillant, 2009).

A las mayores demandas para el docente, se agrega una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación y nuevas tecnologías que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales y en muchos casos multilingües.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a un público heterogéneo de estudiantes. Y esto

Programas con incidencia en las aulas. El desarrollo profesional y su evaluación.

9. La innovación en el desarrollo profesional docente

Dos ejemplos del sudeste asiático. Políticas innovadoras a nivel estatal en los Estados Unidos. Un caso europeo de interés en España. Propuestas y acciones en Latinoamérica.

1O. Formación, tecnologías y conectividad

Las tecnologías se multiplican. La formación a través de internet. El cambio de prácticas docentes. Cambio educativo en nuevos contextos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

obviamente impacta la relación docente-estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todos estos factores contribuyen a hacer más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar (Marcelo, 2011).

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de formación docente. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo profesional docente sostenido y, en la práctica, la formación docente ha probado ser "resistente" y difícil de cambiar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no tuvieron suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Marcelo y Vaillant, 2009).

Los maestros y los profesores son clave a la hora de entender la dinámica del cambio y de pensar los escenarios educativos futuros. Pero ¿cuáles son las capacidades que los docentes deberían poseer para impartir una buena enseñanza y qué propuestas de formación inicial y continua son las más efectivas?

Cuando planteamos escenarios futuros y buscamos analizar el tipo de formación y las capacidades y competencias que un docente debería tener en los próximos 10 o 20 años, nos estamos refiriendo básicamente a la identificación de una "buena enseñanza". La mayoría de los especialistas en educación, pensamos que

somos capaces de reconocer la buena enseñanza cuando la vemos. Sin embargo, mientras que muchos estudios afirman que algunos docentes contribuyen más que otros al desarrollo académico de sus estudiantes, sabemos que no es fácil identificar ni las capacidades, ni las características, ni las prácticas específicas de los docentes en el aula que tienen más probabilidades de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y es ésta precisamente la información que más requieren quienes tienen la responsabilidad de diseñar las políticas educativas.

Esta falta de conclusiones definitivas no significa que no existan investigaciones sobre lo que significa una "buena enseñanza". Entre otros autores, Goe y Stickler (2008) realizaron una síntesis de investigación para el Centro Nacional Integral para la Calidad Docente (NCCCTQ por su sigla en inglés). Los mencionados autores, examinaron decenas de investigaciones e identificaron cuatro categorías de indicadores que podrían capturar empíricamente lo que se entiende por una buena enseñanza: capacidades, características, prácticas y efectividad del docente. Estas cuatro categorías se encuentran en sintonía con otros estudios que vinculan el buen desempeño con aspectos tales como certificación y titulación, experiencia, y conocimiento de los contenidos.

Hunt (2008) realiza una detallada revisión de la literatura sobre efectividad del desempeño docente y concluye que es importante que la calidad y las cualidades de los buenos docentes se definan a nivel de la escuela y de la comunidad. Existen grandes diferencias culturales en el mundo en cuanto a las escuelas y sus resultados. Sin embargo, parecería que cinco características se repiten en los docentes

que obtienen aprendizajes en sus estudiantes: conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas; gestionan y monitorean el aprendizaje estudiantil; se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes; reflexionan acerca de sus prácticas; aprenden de su experiencia y la de sus colegas e integran comunidades de aprendizaje.

Los estudios examinados por Hunt (2008) muestran que el diferencial que tienen los buenos docentes se asocia a la idea de "docente eficaz", entendido como aquél que tiene la capacidad de conseguir aprendizajes adecuados en sus estudiantes, pero también la posibilidad de lograr más o mejores resultados con medios limitados.

Darling-Hammond y Sykes (2003) también intentaron sintetizar los rasgos del docente eficaz, y enumeraron los siguientes: habilidad verbal y conocimiento de la materia, habilidad académica, conocimiento profesional y experiencia. También reconocen otras características que son importantes para la buena docencia como el entusiasmo, la flexibilidad, la perseverancia y la preocupación por los estudiantes.

Algunos autores subrayan la complejidad subyacente en la identificación de buenas prácticas docentes. Es así que Nuthall (2004), señala que los maestros y profesores se encuentran más preocupados por la gestión del aula y por finalizar las actividades en el tiempo disponible, que por observar lo que los estudiantes están efectivamente aprendiendo. Esto dificulta enormemente la tarea de

identificación de las capacidades docentes necesarias en el logro de adecuados aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las capacidades docentes son un elemento esencial en la adecuada efectividad del aprendizaje del estudiante pero no siempre es fácil aislarlas para su descripción y análisis. De igual manera tampoco es tarea simple elaborar un listado de capacidades básicas para una buena docencia ya que el docente opera en un contexto con un cierto número de particularidades (Zhu et al., 2013). Pero aún así, el examen de la bibliografía muestra que a pesar de la heterogeneidad de situaciones y países, existe un conjunto de capacidades docentes que influyen en los conocimientos aprendidos y adquiridos por los estudiantes. Y que estas capacidades tienen que ver con dos grandes dimensiones principales.

En primer lugar aparece la dimensión cognitivo-académica, en la que se incluyen la cualidad y cantidad de saberes del docente (formación académica y capacitación continua), sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de conocimientos en el colectivo estudiantil. Y en segundo lugar se identifica la dimensión vincular-actitudinal, en la que se incluyen la transmisión de valores morales y éticos inherentes al ejercicio docente, imprescindible y necesario para el desarrollo social y personal de los estudiantes. Motivación, liderazgo, empatia, espíritu emprendedor, buena disposición, actitud positiva, estimulación intelectual, comprensión, sostén emocional, son muchos de los componentes que se incluyen en esta dimensión.

El desarrollo empírico acerca de qué cuestiones prácticas nos permitirían

distinguir a un docente eficaz (de otro que no lo es tanto), es todavía escaso aunque la bibliografía confirme que los buenos docentes tienen una serie de características comunes. El “saldo” que se extrae del cuerpo de evidencia disponible, es que los investigadores no han desarrollado aún los instrumentos, ni las fuentes de datos que les permitan afirmar, con un grado suficiente de certeza o consistencia, cuáles son los aspectos de la calidad docente que más importan para el aprendizaje de los estudiantes

También parece importante notar que los resultados educativos no son el único efecto importante de la enseñanza (Muijs et al., 2014). Pueden existir razones poderosas para valorar la experiencia docente, por encima y más allá de su impacto en los logros educativos. De forma similar, el carácter del docente, sus capacidades para gestionar la clase, su estabilidad o capacidad de liderazgo pueden contribuir a un fluido funcionamiento escolar y en el aula, aunque dicha situación no se vea reflejada en resultados educativos significativamente más elevados. Por consiguiente, la formación docente debería tomar en cuenta las muchas e importantes maneras en que un docente puede tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes, en el éxito de sus colegas y en la cultura de los centros educativos (Lumby, 2013).

Si bien existe consenso en que los buenos maestros y profesores son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que se trata de un proceso complejo y de largo plazo que requiere el diseño y la implementación de adecuados sistemas de formación docente. Ese precisamente es el

eje del presente libro: *las diversas fases que intervienen en la formación de un docente y en la adquisición de capacidades para una buena enseñanza.*

Existen numerosos estudios sobre la formación docente que conforman un área específica en la que se reconocen diversas líneas de análisis que examinaremos a lo largo de este libro Nos referimos a las etapas previas de los aspirantes a docentes; a la formación inicial en una institución específica; a la iniciación signada por los primeros años de ejercicio profesional y al desarrollo profesional continuo.

Las cuatro etapas mencionadas son clave a la hora de repensar la formación de docentes y de sugerir estrategias que impacten en el aula. Es a su pormenorizado análisis a lo que nos abocaremos en los capítulos que siguen.

1

PECULIARIDADES DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS

QUIEN INGRESE A LA AMPLIA BIBLIOTECA que trata este tema, descubrirá que es muy frecuente que la teoría distinga entre educación y formación de adultos (Bhola, 1989). Podrá observarse, por ejemplo, que se considera que la *educación* es lo que lleva a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, definir, nombrar, clasificar, elegir, crear y aprender a aprender solo. En cambio, la formación es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas.

La teoría y la investigación sobre la formación de adultos tuvieron un desarrollo repentino y muy vasto en el transcurso de los cincuenta últimos años, y quedaron marcadas desde el comienzo por un duelo teórico. La misma tensión entre positivismo y humanismo que se encuentra en la investigación en ciencias humanas, se refleja, a su vez, en el sector de la formación. Las construcciones teóricas tienden a experimentar tensiones similares en el transcurso de la historia de las ideas.

Veamos en nuestro tema de estudio qué sucede al respecto. Según Legendre (2005), los enfoques de la formación por objetivos provienen de las teorías del positivismo. Estas orientaciones se inspiran, en gran medida, en los trabajos de John B. Watson, quien, en 1913, funda la psicología del comportamiento, conocida como *behaviorismo.* Inspirándose en los temas de Watson, el psicolingüista

estadounidense Burrhus F. Skinner, ejerce una influencia considerable en la educación, al aplicar el behaviorismo a los aprendizajes.

La formación por objetivos se basa en el análisis del educando y su comportamiento como punto de partida, así como en el análisis del medio y de las tareas que deben llevarse a cabo para lograr los objetivos de la formación. La formación por objetivos se propone formar técnicos competentes, capaces de desempeñar una tarea con eficacia. El formador, dentro de este enfoque, es considerado un instructor con conocimientos especiales[1].

En cuanto al humanismo, Legendre (2005) afirma que ejerció una gran influencia en las orientaciones de la formación por la participación. Estas orientaciones, en el transcurso de la década de 1930, encuentran sus raíces en los trabajos del psicólogo y sociólogo estadounidense Kurt Lewin, quien centró su interés en la dinámica de grupo y situó el fenómeno del aprendizaje en la interdependencia dinámica entre el educando y el medio.

La formación por la participación no toma como punto de partida los objetivos. De hecho, este enfoque crea los objetivos con la participación de los educandos. La formación por la participación hace hincapié en el compromiso del educando, así como en el proceso de aprendizaje y de decisión. El formador de adultos asume el papel de animador (Schmidt, 2013).

Las principales contribuciones teóricas de América Latina se sitúan en la tradición humanista radical de la formación en la participación. Esta corriente asigna al individuo toda la responsabilidad de su educación, y el formador de adultos no es sino uno de los recursos disponibles al servicio del educando. Así, para Freire

(1974)» lª formación de los adultos es un ejercicio de la libertad, es el instrumento político por excelencia de la revolución social.

Ahora bien, si examinamos la educación de los adultos desde la categorización de Simpson (1986), podemos distinguir tres tipos de teorías: las que se basan en las características del adulto, las que se basan en las situaciones de la vida adulta y las que se basan en el cambio de conciencia en el adulto.

Entre las principales teorías que se refieren a las características del educando adulto, Simpson cita, entre otros, los trabajos de Knowles (1970) y los de Cross (1981). Knowles es el fundador de la *Andragogía,* que es la ciencia de la ayuda educativa para los adultos que tuvieron una formación general de corta duración. Supone una teoría sustentada en las particularidades de los adultos, y radica en la experiencia del adulto así como en sus intenciones de aprender. De esta forma, la *Andragogía* permite que los adultos se comprometan activamente y hagan una elección individual del ritmo de las sesiones de aprendizaje. La teoría CAL[2] de Cross se inspira también en las características del educando adulto. Diferencia los niños de los adultos en función de las variables personales y de situación. Según Cross, la educación de los niños es obligatoria, formal y normalizada, mientras que la educación de los adultos es facultativa, episódica e intencional.

Entre las teorías que se basan en situaciones de la vida adulta, Simpson menciona la teoría de McClusky (1974) y la "teoría de la competencia" de Knox (1977). En el transcurso de la década de 1970, McClusky conceptualiza la educación de adultos en función de las situaciones de la vida adulta. Según este autor, los adultos poseen una cuantía particular de energía. Esta energía se reparte entre la

necesidad de adquirir conocimientos y la necesidad de participar en las situaciones de la vida. Así, el individuo adulto puede buscar la educación en una situación y no en otra. En la "teoría de la competencia" de Knox, la educación de los adultos es el resultado de la divergencia entre la competencia real y la competencia deseada en el plano de los diversos roles sociales. El individuo busca una competencia mejor que va a desarrollarse en las situaciones de la vida y en las comunicaciones de una persona con los grupos sociales.

La última categoría que estudia Simpson está constituida por las teorías de la conciencia. La obra más conocida de esta corriente teórica es la *Pedagogía de los oprimidos* de Freire (1974). Este estudio se apoya en el encuentro pedagógico entre un alumno adulto y un auxiliar. La finalidad del aprendizaje del adulto es la "concientización", es decir la creación de una conciencia crítica en el adulto para que pueda transformar lo real. Según esta teoría, la educación de los adultos debe tender a formar un *hombre nuevo.*

BASES TEÓRICAS

Para avanzar en una mayor profundización en el discurso teórico, vamos a centrarnos en la "formación" como espacio de análisis. Al respecto, Menze habla de tres tendencias contrapuestas en relación con el concepto *formación.* La primera sostiene que es imposible utilizar el concepto 'formación' como concepto de lenguaje técnico en educación, debido, fundamentalmente, a la tradición filosófica que lo sustenta. Una segunda tendencia, recurre al concepto 'formación' para identificar múltiples, y a veces contradictorios, fenómenos. Así, la formación no se

limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a diversas dimensiones: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual, etc. La tercera tendencia afirma que en la actualidad no tiene sentido eliminar el concepto ‘formación’, puesto que “formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco está subordinado a estos” (Menze, 1981:269). Más allá del posicionamiento que podamos tener respecto al concepto de “formación”, es importante recordar que para la teoría de la formación, otro concepto clave es el de *acción formativa, actividad formativa* o *acciones de formación,* de acuerdo a los diferentes autores que se han ocupado de este aspecto en sus trabajos.

Existe una considerable polisemia de términos para referirse a los procesos por los cuales las personas adultas individualmente o en relación inician un proceso de aprendizaje. Parece un hecho comúnmente asumido, reconocer los estudios de Tough a finales de los años sesenta como los pioneros de una corriente de investigación sistemática en relación a este proceso de auto-aprendizaje de las personas adultas en contextos ciudadanos, de trabajo o de desarrollo personal (Tremblay, 2003). El equivalente a los trabajos de Tough en Estados Unidos es Malcom Knowles que desarrolló una teoría acerca del aprendizaje adulto, denominada *andragogía* que planteaba que una persona adulta desarrolla una concepción sobre sí misma, que se utiliza su experiencia como recurso para su aprendizaje, y que se motiva para aprender en función de los roles sociales que desarrolla.

Para Berbaum (2008), una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y *formandos,* que puede perseguir

múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios. Una peculiaridad de las acciones de formación es que se desarrollan en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento. Dentro de esta estructura, el formador solo —o junto a los *formártelos*—, elige los medios, los métodos, los objetivos específicos y los modos de evaluación. Para que se produzca una acción de formación es preciso que se produzcan cambios, a través de una intervención por la cual hay participación consciente del formando, así como una voluntad clara de ambos actores del proceso para conseguir los objetivos explicitados. Quizás la siguiente cita de Honoré, nos permita comprender más cabalmente lo que intentamos explicitar aquí: "es la inter-experiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma" (Honoré, 1980:26). En otras palabras, es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman.

La formación, como hemos venido planteando, se nos presenta como un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen escasas conceptualizaciones y aún menos acuerdos, respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis.

Después de este recorrido sobre el concepto 'formación', y sin ánimo de simplificar el fenómeno en cuestión, podemos arribar a algunas conclusiones que nos permitirán avanzaren nuestra conceptualización:

-La formación, como realidad conceptual, no se identifica ni diluye dentro de otras nociones como educación, enseñanza, entrenamiento.

-El concepto 'formación' incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas.

-El concepto 'formación' se vincula con la capacidad así como con la voluntad. En otras palabras, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos. Ello no quiere decir que la formación sea necesariamente autónoma. Es a través de la formación mutua como los sujetos pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

En este libro no sólo nos centramos en el concepto 'formación', sino que también buscamos dilucidar qué tipo de formación es la que propicia los procesos de cambio. Esa es la razón por la que nos resulta de interés la tipología de Debesse (1982) que diferenciaba entre *autoformación, heteroformación* e *interformación.*

La *autoformación* es una formación en la que el individuo participa independientemente, y tiene bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación. La *heteroformación* es una formación que se organiza y desarrolla "desde fuera", por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Por último, la *interformoción* se refiere a la formación que se produce en contextos de trabajo en equipo.

En otra tipología como la de Pineau se nos propone una diferenciación entre

auto, hetero y eco formación (Pineau, 1985). La *heteroformación* es la formación recibida de otros; el *eco formación* consiste en la acción sobre las cosas y el ambiente, mientras que la *autoformación* se refiere al proceso de apropiación del contenido de la formación que el individuo realiza. Por su importancia para los procesos de formación de adultos, en las páginas siguientes nos centraremos en el concepto de *autoformación.*

EL RETO DE LA AUTOFORMACIÓN

Los autores de este libro, a lo largo de toda nuestra carrera, hemos desarrollado investigaciones sobre los procesos de formación y aprendizaje de los profesionales de la enseñanza. A lo largo de décadas nos hemos preguntado cómo podemos mejorar la práctica de la enseñanza y como correlato el aprendizaje de los alumnos. Hemos participado en conferencias, congresos, proyectos de investigación y de desarrollo, hemos escrito artículos, libros, hemos dirigido tesis doctorales. Hemos trabajado con docentes de diferentes países y de variados niveles académicos. Hemos trabajado con maestros y profesores en actividades de formación y con escuelas. Hemos asesorado y evaluado innovaciones, proyectos pedagógicos e iniciativas públicas vinculadas con la mejora de las escuelas.

Pero nuestra actividad profesional no sólo se ha limitado al ámbito escolar. Hemos hecho de la pedagogía una herramienta para apoyar los procesos de capacitación de personas adultas, ocupadas y desempleadas, independientemente de su área de especialidad, sea ésta la enfermería o la prevención de riesgos laborales. Hemos ayudado a diseñar programas de capacitación técnico profesional tanto en

capacidad de autoformación. La capacidad de diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida utilizando en cada momento los medios más apropiados y eficaces.

Es la capacidad de autoformación el objetivo de todo programa formativo en cualquiera de las disciplinas. Pero, para encontrar referencias conceptuales vinculadas con la autoformación, tenemos que adentrarnos en la literatura francófona. En este sentido, Le Meur (1995) pone de relieve las posturas de Dumazedier y Pineau, los dos principales investigadores franceses que asumen diferentes nociones de autoformación. Para el primero, se trata de "una educación sistemática que el individuo se da a sf mismo", mientras que para Pineau se trata de "la apropiación de su formación por el sujeto social", tal como había quedado explicitado unas líneas más arriba. El propio Le Meur (1995:117) define la autoformación como "un proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo que permite la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal".

Alava (2001) plantea que la autoformación es el acto mediante el cual el sujeto se apropia de su propio poder de informarse: "El acto de informarse no es pasivo y entendido como uso o resistencia, sino que el sujeto se convierte en actor del proceso de búsqueda y de utilización de la información. Esta auto-información es una parte esencial de la autoformación y de la construcción misma del contenido informativo".

La autoformación aparece como un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos de un aprendizaje que

es, principalmente, experiencial (Galvani, 1995). Es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, por contacto directo, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje y en donde la reflexión juega un importante papel. Un aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque, como veremos más adelante, aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden.

Un aspecto que destacan varios autores es la necesidad de entender que auto-formación no es sinónimo de aprendizaje aislado y en la vida cotidiana. No es la idea de un Robinson Crusoe aprendiéndolo todo por su cuenta y renunciando a los recursos disponibles. Por el contrario, la autoformación puede enraizarse en las experiencias que, voluntariamente desarrollan los individuos en su proceso de crecimiento.

Dumazedier (2002:50) plantea que "para limitar toda interpretación carica-turesca e ideológica, es necesario saber que la autoformación es, en proporciones variables, el resultado de tres operaciones educativas convergentes. Es en primer lugar, una práctica de desarrollo personal de un sujeto social que aprende, que profundiza su experiencia por la búsqueda de conocimiento y que concretiza su búsqueda de conocimiento en una aplicación en la práctica (...) En fin, sería infan-til creer que la práctica de la autoformación es producto de la vida cotidiana. Por el contrario, es el objeto de un aprendizaje independiente, asistido o guiado, escolar o peri-escolar, y a menudo en asociación".

En la misma línea, Tremblay (2003:80) define la autoformación como: "Situa-ción educativa (pedagógica o andragógica), escolar o extraescolar, favorable a la

su modalidad presencial como *online.*

Y después de esta larga experiencia de más de tres décadas nos venimos a plantear la pregunta que siempre nos ha rondado en cualquiera de las acciones que hemos emprendido. ¿Por qué la mayoría de las acciones de formación en las que hemos participado tarde o temprano están condenadas al fracaso? ¿Por qué cuesta tanto convencer a alguien (sea una persona o una institución) a atreverse a cambiar, a introducir innovaciones en su práctica habitual? ¿Cuál es el elemento clave que determina que las acciones de formación sistemáticamente sean absorbidas o fagocitadas por la realidad cotidiana, por la rutina?

No es que a esta altura de nuestra vida profesional nos hayamos vuelto pesimistas o cínicos. No es eso. Comenzamos a comprender que seguramente hemos estado errando el enfoque en gran parte de nuestras acciones y planteamientos. Y es que, independiente de la necesidad del contexto, del ambiente, del grupo, hay un factor que determina que una persona aprenda o no. Ese factor es la voluntad de mejorar o de cambiar. La motivación para cambiar es el elemento que determina que cualquier individuo se arriesgue a mirar el otro lado del espejo. Y en el surgimiento y mantenimiento de esa motivación juegan un papel fundamental las ilusiones, los proyectos personales, los otros, los contextos vitales en los que nos desarrollamos y crecemos.

Existe un factor de responsabilidad personal y profesional que es el que determina la capacidad de involucramiento y de aprendizaje de las personas, especialmente en el siglo en el que vivimos. A lo largo de más de una década que llevamos de siglo XXI se ha hecho realidad lo que algunos auguraban ya en los estertores del

siglo XX. Que nos adentrábamos en un mundo en el que las reglas de juego cambiaban. Reglas de juego que no hemos creado y que sin embargo hemos de seguir por nuestra propia subsistencia. Aunque también es cierto que existe un espacio para la evolución, la mejora y en algunos casos para promover una revolución desde abajo.

Vivimos en un mundo en el que cualquier persona puede tomar la iniciativa y atraer a otros a su proyecto. Personas que a través de sus blogs están creando opinión mucho más que medios de prensa tradicionales. Blogueros en Cuba, Egipto o China están pudiendo difundir sus ideas y compartirlas con otros, a través de los actuales recursos digitales.

En la actualidad, la irrupción de las redes sociales ha generado un cambio de mentalidad respecto a los procesos de formación y capacitación de los profesionales, entre ellos evidentemente están los docentes. El paradigma paternalista que ha imperado —y que en buena medida sigue imperando porque interesa a muchas personas e instituciones— según el cual el profesional debe formarse en aquellos contenidos que otros deciden, tiene los días contados. La existencia de redes como *Facebook,* pero principalmente *Linkedln* permite a los profesionales estar en contacto, intercambiar, ofrecer, publicitary compartir. Redes como *Tivitter* nos permiten conocer qué piensan y hacen personas relevantes, pudiéndose compartir cualquier experiencia o pensamiento con cientos de miles de otras personas.

¿Qué tiene que ver todo lo anterior con la formación de los docentes? Creemos que mucho. La formación tiene un componente individual y otro social. Pero se requiere desarrollar en todas las personas, especialmente en los docentes la

realización de un proyecto mediante el que la principal motivación de una persona es adquirir conocimientos (saberes) y habilidades (saber hacer) o proceder a un cambio duradero en sí mismo (aprender a ser). Para conseguirlo, la persona asume un control preponderante en relación con una o varias dimensiones de su proyecto: contenidos, objetivos, recursos y evaluación".

La autofbrmación ha sido objeto de investigación en torno a diferentes grupos organizados. Así, han destacado principalmente el GIRAT *(Groupe InterdiscipHnaire de Recherche sur L'autoformation et le Travail)* originado en la Universidad de Quebec, en Montreal y el GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France). Este último, originado en la Universidad de Francóis-Rabelais de Tours y creado por Gastón Pineau, ha desarrollado una gran actividad no sólo de investigación sino de difusión en relación con la autoformación. Este grupo de investigación ha elaborado un manifiesto en el que definen la autoformación en los siguientes términos:

-Se trata de un proceso que conjuga la adquisición de saberes, la construcción de sentido y transformación del sí mismo. Se desarrolla en las prácticas sociales y en la vida.

-Representa tomar el poder personal o colectivo sobre la formación, un proceso de emancipación crítica.

-Supone la aceptación de lo inacabado y de la incertidumbre.

-Representa una autonomía que se juega en la interdependencia.

—Toma en cuenta a la persona en su relación con el mundo.

-Es un proceso de construcción de significado.

-Supone un enfoque de investigación-acción-formación.

-Moviliza una ética que se incardina en las prácticas y que asume que toda persona es portadora de saber, que las personas tienen capacidad de auto-dirigirse, que existe una pluralidad de posiciones teóricas y prácticas en torno a la autoformación.

La formación puede ser un proceso de aprendizaje guiado o bien un proceso de autoformación. Dependiendo del tipo de necesidad que las personas tengan, así como del nivel y capacidad de autodirección de cada individuo, las ofertas de formación pueden cambiar. Kenyon y Hase acuñaron el término de *heutagogía* para referirse a la necesidad de ir más allá del enfoque tradicional escolar (pedagogía) o de educación de adultos *(andragogía).* Uno de los aspectos claves de la *heutagogía* es que entiende que el aprendizaje es una actividad compleja que necesita comprenderse como algo más que una mera adquisición de habilidades o conocimientos. Mantiene que el aprendizaje ocurre cuando el que va a aprender está preparado, y no cuando el docente piensa que debería ocurrir, y también ocurre como consecuencia de alguna experiencia que normalmente está fuera del control del educador. La esencia de la *heutagogía* es que se centra en el sujeto que aprende y en lo que éste quiere aprender, más que en un curriculum cerrado. La *heutagogía* tiene que ver con desarrollar la capacidad de aprender, lo que requiere: alta percepción de auto-eficacia, reflexividad, valores positivos, capacidad de aplicar las competencias a situaciones nuevas (Kenyon y Hase, 2010).

—No es un concepto absoluto, por el contrario es un proceso evolutivo a lo largo de la vida.

—Es un error asociar aprendizaje autodirigido con aprendizaje aislado; asumir la autodirección del aprendizaje se puede hacer en solitario o en grupo.

-No se trata de moda en la educación de adultos, la historia de la autodirección en el aprendizaje es larga y compleja.

-Las actividades de aprendizaje autodirigidas no se limitan sólo a la lectura y la escritura, por el contrario, suelen ser participativas a través de trabajo de investigación y de grupo.

Un concepto que está presente en todos los enfoques que hemos revisado para este libro, es el de la autonomía del sujeto adulto para aprender. Confessore (2002:122) define la autonomía en el aprendizaje como "la capacidad relativa de participar de forma productiva en las diferentes experiencias de aprendizaje". Según este autor, las personas adultas se mueven entre dos polos opuestos posibles y uno intermedio. Por una parte, existe lo que denomina *Dependencia disfuncional del aprendiz,* caracterizada por la incapacidad o falta de motivación para emprender un aprendizaje sin estar dirigido por otros.

En el polo opuesto estarían las personas caracterizadas por una *Independencia disfuncional del aprendiz,* entendida como la incapacidad o la falta de motivación para aceptar ayuda u orientación de cualquier tipo en los procesos de aprendizaje. Entre un extremo y el otro se sitúa la posibilidad de *Autonomía funcional del aprendiz,* entendida como la capacidad y motivación para participar en la selección y

puesta en marcha de experiencias de aprendizaje en las cuales la persona puede avanzar sola o en contacto con otras.

Eneau (2008) se basa en los trabajos del científico chileno Francisco Varela, para destacar la autonomía como una característica de todos los seres humanos o sistemas vivos. En términos de Varela, la característica de un sistema vivo, "es preservar su autonomía a través de procesos naturales de auto-organización, en interdependencia con el ambiente exterior, a través de diferentes acciones selectivas, y utilizando los recursos necesarios para que el sistema se mantenga en equilibrio" (Eneau, 2008:232). Desde este punto de vista, la autonomía, se entiende a la vez como algo preexistente y como el resultado de un sistema; algo que debe ser elaborado, preservado y desarrollado como una característica de la identidad individual.

Como vemos, de nuevo se nos plantea la idea de que la autonomía en la autoformación, o en cualquier otra actividad del ser humano, no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de la identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad. Así, la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera.

Así, el ambiente y la persona interaccionan en un proceso continuo en el que podemos observar diferentes niveles de autonomía en los sujetos en función de las características personales y contextúales. Long (1988) utiliza las dimensiones de control psicológico y control pedagógico para dibujar diferentes situaciones en función de las posibilidades de autonomía para los sujetos que aprenden (ver Figura 1.1).

La autoformación, como campo conceptual y como práctica, ha ido creciendo y consolidándose. Cuatro son los factores que explican, según Carré et al. (2010) este desarrollo y vitalidad. En primer lugar, parece que las organizaciones han descubierto que pueden estimular la autoformación social, es decir que sus empleados se formen a sí mismos en su lugar de trabajo. Un segundo motivo, de índole tecnológico tiene que ver con el auge de Internet y de las tecnologías que han ido desarrollándose y transformando nuestra visión del trabajo, del ocio, del aprendizaje. En tercer lugar, se puede constatar una creciente demanda de métodos pedagógicos alternativos que proclaman la necesidad de autonomía, actividad y el rechazo de modelos escolares. Por último, surge en los últimos años, una cierta cultura de la autonomía, una visión del mundo que destaca que el sujeto es el centro de la sociedad, de un creciente individualismo de la sociedad.

La autoformación es un pre-concepto tónico y federador, necesario pero insuficiente, tanto a nivel de la construcción y la precisión de su objeto como de sus metodologías y de su epistemología (Carré et al., 2010). Un concepto en el que podríamos encontrar tres enfoques predominantes:

-*Psicológico* , en el que se destaca la formación de uno mismo y para uno mismo, y donde la formación se entiende como el proceso de desarrollarse, de crecer. Es el enfoque que ha promovido Pineau.

-*Sociológico* que presenta la autoformación como un hecho social y que destaca el cambio de paradigma que se ha producido en la sociedad y la necesidad de la autoformación, tal como Dumazedier ha promovido.

-*Pedagógico* en el sentido de trasladar a la formación (especialmente profesional) los resultados de las investigaciones, como promueve David Berliner.

El equivalente al concepto de autoformación, en el contexto anglosajón sería el *aprendizaje auto-dirigido* o *“self-directed learning".* El aprendizaje autodirigido, como modo de aprendizaje característico de un adulto, tiene que ver más con los cambios internos de toma de consciencia que con la gestión externa de los procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista de Brookfield (1986:58), “la forma más completa de autodirección en el aprendizaje es aquella en la que se da una reflexión crítica de los aspectos contingentes de la realidad y la exploración de perspectivas alternativas”. Para Guglielmino (2008) el aprendizaje autodirigido representa la respuesta más natural cuando nos enfrentamos a problemas, desafíos o novedades en nuestro ambiente, especialmente en tiempos actuales en que la proliferación de información y tecnología, la inmediatez de las comunicaciones hace que las personas deban dar respuestas en tiempo limitado.

Brockett y Hiemstra (1993:42) definieron el término aprendizaje autodirigido en los siguientes términos: “el aprendizaje autodirigido se refiere a las actividades en las que el sujeto que aprende asume la responsabilidad primaria en la planificación, realización y evaluación de una empresa de aprendizaje”. Como vemos, muy en la línea de lo propuesto por Carré o Pineau, el aprendizaje autodirigido apela a la autonomía del sujeto que aprende para organizar y gestionar su propio aprendizaje. Brockett y Hiemstra, enuncian algunas ideas erróneas que han surgido en torno a la autodirección en el aprendizaje:



Fuente: Elaboración propia en base a Long, 1988

Figura 1.1. *La autonomía de quienes aprenden*

Para Long existe una primera situación en la que el control pedagógico es débil, pero el control psicológico de la persona es elevado, y es esa situación la que permite la autoformación. En su opuesto estaría la situación favorable a la heteroformación, en la que la persona cede el control de su proceso de aprendizaje a formadores o a instituciones. Las otras combinaciones producen situaciones en las que se puede producir conflicto en tanto que los sujetos no asuman las formas de organización pedagógica en las que participa. La situación 3 sería la situación

extrema en la que se deja hacer a personas con poca capacidad y autonomía personal.

LA DIMENSIÓN PERSONAL DEL APRENDIZAJE

Aunque resulte innecesario decirlo, es bueno tener presente que las acciones de formación las piensan personas y las implementan personas. Personas que poseen su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo de aprendizaje. Como afirma Hargreaves (1996:15): “los profesores dan sentido al cambio fundamentándolo en su propio conocimiento práctico, personal, y en su propia experiencia”.

Parece que hay coincidencia entre los diferentes autores respecto a que los procesos de cambio han de atender necesariamente a lo que se ha dado en llamar la 'dimensión personal del cambio’, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos.

Aprendizaje, formación y experiencia aparecen como conceptos interrelacionados, aunque no necesariamente estén recíprocamente determinados. Así, queda claro que, aunque puede haber experiencia sin aprendizaje, la formación y el aprendizaje de los adultos requiere tomar en consideración la experiencia directa de trabajo, como punto de partida, como componente a incorporar, en suma, como elemento de la formación. Pero no cualquier tipo de experiencia produce aprendizaje y desarrollo: la experiencia puede ayudar al aprendizaje, pero también puede devenir en obstáculo.

Dewey, en 1938, señalaba el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes. Decía el autor de *Democracia y Educación* que lo importante es la calidad de la experiencia que se tenga. Para que las experiencias prácticas posean calidad, deberían asumir al menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión. La *continuidad* se refiere a la idea de un *continuum* experiencia!, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella. Ello supone que las experiencias han de representar no sólo un desarrollo cognitivo, sino también personal y moral.

El principio de *interacción* plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que interaccionan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos que analíticamente pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas. Por último, si se aprende de la *experiencia,* es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que nos conduce a tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional.

El aprendizaje por la experiencia fue reclamado por Moisan (1992) como un nuevo paradigma dentro del campo de la formación. Conceptos como aprendizaje autónomo, autodirigido, autorregulado, están ganando cada vez más terreno en el discurso de este nuevo paradigma. Pero ha sido Kolb (1984) quien ha estructurado con más detalle el concepto y proceso de aprendizaje por la experiencia. Este autor define el aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984:38). Incluso, considera

que el aprendizaje es un proceso continuo fundamentado en la experiencia, que requiere la resolución de conflictos, que implica transacción entre las personas y el ambiente, y que esta transacción se simboliza a través del término ‘experiencia’.

El aporte más característico de Kolb puede enunciarse así: el proceso de aprendizaje experiencial se interpreta como un ciclo de cuatro etapas, que implican cuatro modos de aprendizaje adaptativo: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa. En este modelo, las diadas ‘experiencia concreta/conceptualización abstracta’ y ‘experimentación activa/observación reflexiva’, son dos dimensiones distintas, cada una de las cuales representa dos orientaciones adaptativas opuestas.

Es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas, lo que diferencia una formación experiencial de una formación basada en la impregnación o el mimetismo. Se trata de una reflexión que es “un proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos” (Hatton y Smith, 1995:34). El análisis de la práctica observada o experimentada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, permite poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del conocimiento profesional: “el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia” (Mezirow, 1990). Existe una serie de rasgos que caracterizan el aprendizaje adulto, algunos de los cuales aparecen en la tabla 1.1 (Marcelo, 1995).

Podemos concluir que la autoformación y el aprendizaje autónomo recogen, de forma más sistematizada, los modos en que las personas adultas aprenden. Junto

al aprendizaje experiencial, se ha venido utilizando el concepto de aprendizaje autorregulado *(self-regulated leaming).* Se ha definido esta modalidad de aprendizaje como “una forma de estudio en la que los que aprenden tienen la principal responsabilidad al planificar, llevar a cabo y evaluar sus propias experiencias de aprendizaje” (Caffarella, 1993:30).

Asf como antes hablábamos de autoformación, esta denominación incide en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo 0 en equipo.

Compromiso	Los adultos se comprometen con el aprendizaje cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y se perciben con utilidad inmediata
Implicación	Los adultos se implican personalmente cuando se tienen en cuenta sus ideas previas, sus preocupaciones, sus juicios...
Autonomía	Los adultos se involucran cuando se tiene en cuenta su deseo de autonomía y de estar al origen de su propio aprendizaje
Resistencia	Los adultos se resisten a aprender en situaciones que se perciben como impuestas
Motivación	Los adultos tienen una motivación interna para aprender, hay que pensar en crear las

	condiciones que promuevan lo que ya existe
Confianza	Los adultos requieren confianza en actividades de formación en las que se demuestre respeto y preocupación por el que aprende

Fuente: Elaboración propia a partir de Marcelo, 7995

Tabla 1.1. *Rasgos del aprendizaje adulto*

EL ESPACIO INTERSUBJETIVO Y SOCIAL

Tal como hemos comentado en el epígrafe precedente, la formación y el aprendizaje del adulto, pueden producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero también la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje adulto no debería entenderse como un mero fenómeno aislado, sino básicamente, como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo se vincula activamente. La tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relaciónales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Wertsch, 1993).

Esta idea ha sido asumida por Yinger (1991), quien propone utilizar el concepto *“working knowledge”* para señalar que el conocimiento se produce en diferentes situaciones. Aprender (llegar a conocer) implica mantener relaciones funcionales

mente y recursos de las personas activas en las redes sociales.

Desde el punto de vista del aprendizaje en grupo, sea éste presencial o virtual, el *contexto organizativo* implica aspectos relevantes de la organización, relativamente externos al equipo de trabajo, tales como sistema de recompensas, recursos de formación, cultura, autonomía, tarea a realizar. En segundo lugar, los *límites* remiten a las características de diferenciación de otras unidades de trabajo, las barreras reales o simbólicas para acceder a la información. Los límites definen las relaciones de un grupo con su contexto: si son muy abiertos e indiferenciados, el grupo pierde identidad, si los límites son muy exclusivos, el grupo puede llegar a aislarse. Este es un fenómeno que se produce en muchos grupos de formación y que es preciso considerar a la hora de implementar nuestra praxis formativa.

En tercer lugar, el *desarrollo del equipo* se refiere al análisis de la evolución del grupo a lo largo del tiempo, generando normas y roles que pueden ser estructurales. El desarrollo del grupo incluye estructura y procesos interpersonales del grupo. La *eficacia del grupo* aparece como un factor determinado por la actuación y la viabilidad. Ésta se refiere a la satisfacción de los miembros, la participación, disponibilidad a continuar, la cohesión, la coordinación, la comunicación madura, la resolución de problemas. Por último, la *actuación* se relaciona con la valoración que las personas externas al grupo hacen de la calidad de los trabajos o materiales producidos por el grupo.

LOS RASGOS DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Quien ha leído las páginas precedentes, constatará que hasta ahora hemos

analizado la formación como desarrollo individual y grupal. Sin embargo, ofreceríamos una visión incompleta si no revisáramos otra línea de pensamiento e investigación que ha venido haciendo hincapié en el aprendizaje organizativo; en la organización como organismo que se desarrolla y aprende. Argyris y Schon afirmaban que "de la misma manera que los individuos son agentes de acciones organizativas, también son agentes del aprendizaje organizativo”.

El aprendizaje organizativo ocurre cuando los individuos, actuando con sus propios puntos de vista, detectan una contradicción entre los resultados y expectativas que confirman o rechazan una teoría organizativa en uso. Así, el aprendizaje no es un proceso aislado y en solitario, sino que “implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él” (Louis, 1994:9). El aprendizaje de la organización es algo más que la suma del aprendizaje de algunos de sus miembros. El aprendizaje en la organización supone procesamiento social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes. Como planteaba Senge (1992:11-12) en su libro titulado *La quinta disciplina:* “Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización (...) Ya no es posible ‘otear el panorama’ y ordenar a los demás que sigan las órdenes del ‘gran estratega’. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización”.

Para algunos autores, el aprendizaje en el puesto de trabajo se configura como un nuevo paradigma en la formación. Barbier (2013) coincide con esta idea al

con el propio ambiente; la buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar en relación al ambiente.

Estas características muestran una nueva forma de pensar sobre la enseñanza y la formación, puesto que, en palabras de Yinger (1991:5): “Estamos comenzando a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos organicistas, desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones”.

Algunos autores enfatizan la dimensión “conversacional” del aprendizaje adulto: “la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual” (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993:452). Por su parte, Smagorinsky (1995) plantea la necesidad de que los investigadores se centren en analizar y comprender las relaciones que se dan entre las herramientas mediacionales (fundamentalmente, el discurso), sus usos culturales dentro del grupo de aprendizaje, y su significado de uso en ambientes de aprendizaje, así como la comprensión intersubjetiva de las tareas a realizar.

El aprendizaje en grupo como ambiente de formación ha sido analizado por Sundstrom, Meuse y Futrell (1990), quienes proponen un modelo, al que denominan ‘ecológico ', para analizar el trabajo en grupos desde procesos internos y externos. Diferentes dimensiones cobran trascendencia a la hora de analizar el funcionamiento y los resultados del trabajo en grupos: el contexto organizativo, los límites, el desarrollo, la eficacia y la actuación.

Este enfoque de aprendizaje aparece en los años 2OOO estrechamente asociado con las redes sociales, las que han captado el interés de especialistas de múltiples disciplinas (sociología, economía, política, organización). El aprendizaje social, debido al enorme auge de los recursos tecnológicos disponibles, se ha convertido en la forma de aprendizaje preferida por un creciente número de personas. El aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento, lugar y compañía. Se produce en contextos formales, pero cada vez más se desarrolla en situaciones informales. El aprendizaje a través de redes sociales, sean éstas de ocio como *Facebook* o profesionales como *Linkedin,* se produce porque nos conectamos y participamos en "comunidades de práctica" (Sleegers et al., 2013).

De acuerdo con Wenger, una comunidad de práctica consiste en un grupo de personas que comparten intereses comunes o buscan resolver un problema a través de la interacción de sus miembros. Una comunidad de práctica puede ser, por ejemplo, un grupo de *Facebook.* Estas comunidades tienen al menos tres elementos: el tema, problema o área de interés; la comunidad, es decir las personas que comparten el interés por ese tema; y la práctica, o las acciones que los miembros llevan a cabo para aprender, resolver problemas o mejorar su conocimiento. En este sentido, Gunawardena et al. (1997) definió el aprendizaje a través de redes como "la práctica de desarrollar el conocimiento creando conexiones con individuos de intereses similares". Así, la utilización de las herramientas 2.0, de lo que se ha denominado *Social Media* van a permitir el aprendizaje colaborativo gracias a que ponen a disposición de los usuarios o participantes una enorme cantidad de conocimiento que en este momento no está localizado en bibliotecas, sino en la

afirmar que se ha producido un cambio en la consideración de la formación, observándose, en forma progresiva, un acercamiento entre trabajo y formación, entre investigación y formación; el desarrollo de funciones de ingeniería de la formación, paralelamente a las funciones de producción de la formación, un desarrollo de la dimensión local de la formación y el desarrollo de un enfoque más global del desarrollo de itinerarios individuales. Ello lleva a la creación de nuevas formas de formación por y en las situaciones de trabajo: nuevos desarrollos de la función tutorial en la empresa, de formación-acción, de la formación integrada en el trabajo y en la producción.

En su análisis, Barbier concluye que "los nuevos modos de organización del trabajo, comportan cada vez con más frecuencia, una actividad formalizada de reflexión anticipatoria y retrospectiva de los trabajadores sobre los procesos que llevan a cabo en la producción; nuevas formas de formación, cada vez más ligada a las situaciones de trabajo, y nuevas formas de investigación".

El aprendizaje en las organizaciones ha llevado a la necesidad de reconocer que existen diferentes modalidades a través de las cuales aprenden los profesionales. Y una de ellas, menos reconocida es el aprendizaje informal. Podríamos nombrar muchos autores que avalan las importancia de este tipo de aprendizaje. John Dewey al comienzo del siglo pasado ya destacaba el valor de la experiencia como factor que favorece el aprendizaje. Marsick y Watlins (1990) sugirieron que el aprendizaje informal ocurre fuera de un contexto de clase estructurada y tiene lugar en condiciones no rutinarias o en condiciones de rutina en las que la reflexión se utiliza para clarificar la situación.

Para estos autores “el aprendizaje informal, una categoría que incluye al aprendizaje incidental, puede ocurrir en una institución, pero generalmente no se produce en las aulas y el control del aprendizaje recae principalmente en la persona que aprende. Se define el aprendizaje incidental como subproducto de otra actividad, como la realización de una tarea, interacciones interpersonales, inserción en la cultura organizativa, experimentación ensayo-error, o incluso aprendizaje formal”.

Diferentes investigaciones han venido a confirmar esta afirmación. Marsick y Watkins desarrollaron una investigación en la que encontraron que sólo el 20% de lo que los trabajadores aprendían provenía de la formación formal y estructurada. Por el contrario, encontraron que las estrategias personales que con mayor frecuencia utilizaron los trabajadores fueron: hacer preguntas, escuchar, observar, leer y reflexionar en su ambiente de trabajo. Según otros investigadores, el 90% del aprendizaje en el puesto de trabajo se desarrolla a través de medios informales (Sorohan, 1993). En esta línea, Swanson y Holton (2001) afirman que la mayoría de lo que las personas aprenden en relación con su trabajo no está planificado en la forma de formación tradicional.

¿Qué ha ocurrido ahora para que lo que ya sabíamos se vuelva un discurso y en parte en una práctica habitual en el campo de la formación? Nos parece de interés el trabajo de John Garrick, quien en su libro *Informal leaming in the workplace* (1998:17) decía lo siguiente: “El aprendizaje informal encaja muy bien con las nuevas formas de organización del trabajo y los nuevos tipos de gestión, y tiene el potencial efecto de ir destruyendo el poder de los sistemas de educación formal.

Esto puede sonar algo dramático, pero el uso que actualmente se está dando al aprendizaje informal hay que situarlo en un discurso más amplio de reformas en la economía, en el trabajo y en la educación.

La “informalización" del aprendizaje se caracteriza por una “profesionalización” de la educación, que a su vez está caracterizada por la promoción de un curri- culum y evaluación del aprendizaje basado en el trabajo”. Llamaba la atención este autor acerca de que hablar de aprendizaje informal no es un hecho neutro. Nos di- rige hacia una concepción del aprendizaje en que se da como natural el fracaso de las instituciones formales de educación/formación favoreciéndose por su parte un discurso de la formación basada en el mercado, en la desregulación, privatización y dispersión de la autoridad y de la formación del conocimiento.

Ligar la formación y el desarrollo de la organización, es un discurso asumido de forma generalizada en el ámbito educativo, al menos en el orden de los propósitos y de las finalidades. Se habla de la escuela como unidad de cambio, de formación centrada en la escuela, de desarrollo profesional basado en la escuela, de desa- rrollo del currículum basado en la escuela. Y éste es un discurso asumido por in- vestigadores, formadores, maestros y profesores e incluso por la administración educativa. Sin embargo, la realidad en las primeras décadas de los 2OOO no es muy diferente de la descrita por Sarason, quien afirmaba (1972:123) que “las escue- las no están creadas para promover el desarrollo intelectual y profesional de los profesores. El supuesto de que los profesores pueden crear y mantener estas condiciones dentro de la escuela (...) estimular a los niños sin que se den las mis- mas condiciones para los profesores, no tiene fundamento en la historia del

hombre”.

El desafío en nuestros días consiste en crear las condiciones que permitan a los maestros y profesores aprender y a las escuelas mejorar. Aludimos aquí a la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros.

El aprendizaje en la escuela es denominado 'Mejora escolar’, por ser un esfuerzo sistemático y sostenido de cambio en las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de conseguir las metas educativas de una forma eficaz (Hopkins et al., 2014). La ‘mejora escolar’ entiende el cambio, la innovación, como un proceso de aprendizaje organizativo que asume la escuela como unidad de cambio, respetando las especificidades de cada escuela; que asume un enfoque sistémico del cambio; que se preocupa por las condiciones tanto internas como externas que lo favorecen; que planifica de forma abierta metas y estrategias de desarrollo para institucionalizar el aprendizaje continuo como forma de trabajo de los maestros y profesores.

En la literatura, se insiste en la necesaria consideración de las condiciones para que se produzca el aprendizaje organizativo. Senge (1992:22) llegaba a identificar cinco disciplinas que caracterizan a una organización inteligente: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo: “ La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo. Los modelos mentales enfatizan la apertura necesaria para desnudar

las limitaciones de nuestra manera de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla las aptitudes de grupos de personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Y el dominio personal alienta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestros actos afectan al mundo".

Ainscow (2013) también identifica algunas condiciones que considera prioritarias para que pueda producirse aprendizaje en la organización: indagación y reflexión; planificación; implicación; desarrollo profesional y coordinación. La indagación representa una actitud de permanente búsqueda y cuestionamiento de lo que se hace; la planificación se vincula a la existencia de una visión, de unas metas en la escuela; la implicación tiene que ver con la identificación y apropiación que los docentes hacen del proyecto de escuela; el desarrollo profesional supone la existencia de oportunidades pensadas para aprender desde diferentes vías: por los propios docentes y por otros; la coordinación refiere la necesidad de interrelación entre los diferentes niveles de la organización.

La imagen de la escuela como entorno de formación, desarrollo y aprendizaje, permite superar la realidad, caracterizada por el aislamiento de los docentes, por una concepción burocrática del puesto de trabajo, por un sistema de incentivos poco profesional, por una idea de educación más transmisora que renovadora (OCDE, 2009).

---

[1] Entre los ejemplos que ilustran esta corriente, podemos mencionar el trabajo de J. J. Guilbert (1977).

[2] c a l : *Characteristics of Adult Leamers* (Características de los educandos adultos).

A

DE ANTECEDENTES

2

ETAPAS PREVIAS DEL OFICIO DE ENSEÑAR

LOS ACTOS DE ENSEÑANZA FORMAN PARTE de nuestra actividad humana cotidiana. De forma consciente o inconsciente desarrollamos como adultos miles de actos en los que ayudamos a otros (adultos o no) a aprender. Al enseñar podemos actuar de forma intuitiva, empleando nuestro sentido común, para enseñar a otros algo. Pero también podemos actuar con cierta racionalidad y método. De cualquiera de las formas que lo hagamos, lo que sí es cierto es que estos actos de enseñanza pueden tener la capacidad de dejar huellas en la memoria y biografía de las personas. No hace falta que seamos docentes profesionales para que esto suceda. El aprendizaje por la observación, como muy bien demostró Bandura, es un tipo de aprendizaje muy común en la especie humana.

Esto ocurre con los futuros docentes. Traen consigo una serie de creencias e imágenes, basadas en sus experiencias previas, que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Ellos han realizado variados aprendizajes "informales" en su prolongada estadía en escuelas y centros de educación media. Lortie (1975) denominó "aprendizaje por observación" a esos saberes que se adquieren durante la vida escolar. Los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de ese tan prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes a lo largo de todo su periodo de formación.

Las creencias subyacen todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental, y son muy difíciles de modificar (Le Fevre, 2014). Esas creencias marcan el estilo de enseñanza de cada docente que surge de los conocimientos implícitos y explícitos que éste tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La socialización del futuro docente, es la resultante de un grupo de factores entre los cuales la experiencia escolar de la primera infancia, el ascendiente de sus compañeros, la influencia de sus evaluadores (directores y supervisores), el peso de los agentes socializadores no profesionales (amigos y familiares), la importancia de la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela.

Los estudiantes que quieren convertirse en docentes no tienen conciencia de lo que saben, ni de cómo y por qué conocen. Además, difícilmente a los maestros y profesores se les enseña a reflexionar sobre sus creencias. Por si esto fuera poco, los formadores suelen fracasar a la hora de influir en las concepciones previas de los candidatos a la docencia pues su lenguaje está desconectado de la experiencia de los propios aspirantes.

Entre el conocimiento de los formadores (conocimiento proposicional) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial) no se da una integración adecuada. Los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos lo hacen de forma más concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de formación docente.

Pajares (1992) ha sido uno de los investigadores que ha realizado más contribuciones en relación con el análisis de las creencias en la educación. Este autor llamó la atención respecto a la dispersión semántica que ha caracterizado la línea de investigaciones sobre las experiencias previas del docente. Se han utilizado términos como: creencia, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos. Esta dispersión semántica ha hecho que los resultados de investigaciones no puedan compararse por no compartir un mismo marco conceptual.

En la citada obra Pajares diferenció entre conocimiento y creencias, poniendo de manifiesto que las creencias, a diferencia del conocimiento poseen una clara connotación afectiva y evaluativa: “el conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio”.

Las investigaciones han mostrado que los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del “buen docente”, imagen de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza. En esta línea, las imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial

actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran. Pero también pueden actuar como barreras al cambio limitando las ideas que los alumnos pueden llegar a desarrollar sobre la enseñanza (Feiman-Nemser, 2001:1016). La tabla 2.1 expone los resultados de la investigación sobre las creencias de los maestros y profesores sintetizados por Pajares (1992).

PRINCIPALES HALLAZGOS
Se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia
Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema
Los individuos desarrollan un sistema de creencias que se estructura a lo largo del proceso de transmisión cultural
Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras
Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos
Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio
Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta

El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto

Fuente: Elaboración propia a partir de Pajares, 1QQ2.

Tabla 2.1. *Las creencias de los maestros* y *profesores*

Pero al igual que desarrollamos conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, de los alumnos, la escuela o el docente, la materia que enseñamos o pretendemos enseñar tampoco queda al margen de nuestras concepciones.

EL ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES PREVIAS

Existen múltiples estrategias para facilitar el análisis sobre las concepciones previas de la enseñanza. Éstas son esenciales en la mejora de las capacidades docentes y en el logro de adecuados aprendizajes en los estudiantes. La bibliografía da cuenta entre otras de las historias de vida en la formación y de las prácticas reflexivas.

Las *historias de vida* en formación, han tenido un desarrollo progresivo desde 1980 en adelante. El empleo de los enfoques biográficos para la reflexión sobre las experiencias previas ha sido impulsado por un grupo de autores francófonos, entre los cuales se encuentra Gastón Pineau. Este autor señala que las reflexiones sobre las prácticas, se llevan a cabo, principalmente, mediante la historia de la expresión narrativa, oral o escrita, sola, en interlocución dual o en grupo (Pineau, 2006:15). Esta expresión narrativa (la historia) es el medio superior de reflexión de la

práctica; el medio que maneja el actor para formular su práctica, transformarla en objeto de reflexión, diferenciándose de ella como sujeto.

Las acciones pueden reagruparse en prácticas o en esquemas de acción, y las prácticas mismas, en *habltus;* éstas son adquiridas en el curso del trayecto de vida del individuo. Hacer que tome conciencia de los *habitus* adquiridos en el curso de los años e incorporados de manera inconsciente, es el objetivo de la narración o de las historias de vida profesional en formación (Pineau, 2006:16).

Una aplicación práctica de la metodología de las historias de vida en los procesos de formación, la encontramos en la propuesta HVP (historia de vida profesional) diseñada por Bliez-Sullerot y Mevel (2004). La HVP invita a los docentes a producir y a compartir la narración de su historia profesional durante su proceso de formación.

El protocolo de formación HVP consiste en el establecimiento de un contrato en tres fases: expresión individual de momentos importantes en diferentes periodos, socialización en pequeños grupos, y formalización en grupos grandes.

Entre las herramientas disponibles para producir y compartir la narración de la historia profesional en formación, Bliez-Sullerot y Mevel (2004), citan entre otros:

-La gran historia de vida profesional.

-La línea de vida profesional.

-La arqueología de la práctica.

-La historia o narración de vida profesional por períodos.

-El fragmento de una historia de vida profesional.

Según Pineau (2006) el método de HVP constituye un excelente ejemplo de las historias de vida como metodología de reflexión sobre las experiencias previas.

Las *prácticas reflexivas* constituyen otra estrategia que facilita la reflexión sobre las experiencias previas. La noción de práctica reflexiva es introducida por Schön (1992) quien considera que para formar a un profesional, hay que mejorar su capa-cidad reflexiva. Ese profesional tiene que poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Asimismo, Schön distingue entre la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la acción.

La primera consiste en la competencia profesional del docente, para controlar racionalmente el curso de la acción; se trata de la conciencia durante la acción. La segunda, trata de la conciencia desplegada sobre la acción, es decir, una vez que ha ocurrido; por lo que no involucra a la acción como tal, sino como reflexión sobre ella.

Para Schön, sólo a través de las prácticas reflexivas se puede acceder a ciertos tipos de conocimiento, como el conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, y de la cual no es del todo consciente el docente. Ese conocimiento tácito está implícito en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar; sólo es accesible a través de la reflexión en y sobre la acción; no es conocimiento deducido de las disciplinas científicas ni tiene su misma estructura, ni está plenamente organizado. Se trata de esquemas del pensa-miento o teorías personales implícitas a la acción.

Esos conocimientos prácticos se descubren a través de la reflexión *en* y *sobre* la acción, que enriquecen las comunicaciones entre la teoría y la práctica. Se trata de

un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico-instrumental, accesible, pero además capaz de mejorar, a través de la reflexión.

La reflexión sobre la práctica profesional puede desempeñar diversas funciones: es útil tanto para tomar conciencia de esos saberes tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida profesional y que además no se derivan deductivamente de los principios formales de las disciplinas científicas profesionales (en el sentido técnico), sino que sólo a través de este medio es posible aprender de él, hacerlo plenamente consciente y constituirlo en un nuevo saber incorporado al saber profesional. Pero también "...puede servir como correctivo del aprendizaje", ya que "a través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada" (Schón, 1992:66).

La teoría de Schón brinda un marco adecuado para la reflexión sobre las creencias de los docentes. La identificación de las concepciones previas que cada maestro o profesor tiene respecto a la enseñanza, constituye un factor esencial a la hora de repensar los procesos de formación docente.

En síntesis, la reflexión sobre las creencias y saberes previos de los docentes debería ser sistemática y sostenida en el tiempo. Ése es sin duda, uno de los caminos más prometedores para comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de la identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser. Es así que se han construido biografías docentes a través de narrativas, lo que ha permitido

recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos.

Como hemos visto, antes de iniciar su formación inicial, los futuros docentes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión —redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo— no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros docentes. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante.

Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre las experiencias preformación inicial de los docentes, tal como hemos intentado dejar en evidencia en este capítulo.

B

DE BASE

3
LA FASE DE LA FORMACIÓN INICIAL

HOY EN DÍA PODEMOS CONSTATAR que en la inmensa mayoría de países existe una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Ministerios de Educación, docentes en ejercicio, formadores de docentes, investigadores, pero también candidatos a docentes y empleadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Las críticas refieren a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas (Marcelo y Vaillant, 2009).

En un excelente artículo, David Berliner (2OOO), respondía a las críticas que habitualmente se han venido haciendo a la formación inicial docente. Estas críticas se podrían resumir de la manera siguiente: "para enseñar basta con saber la materia", "enseñar es fácil", "los formadores de docentes viven en una torre de marfil", "los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas", y "en la enseñanza no hay principios generales válidos". El autor considera que estas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del docente. Dice Berliner (2000:370): "creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua". La formación inicial

juega un papel importante y no es sustituible, como algunos grupos o instituciones sugieren.

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. Ahora bien, ¿sirve la oferta disponible para atraer a los mejores candidatos? La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, tanto para los países de la OCDE como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Vaillant, 2010).

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente "hable el lenguaje de la práctica", pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento. Sin embargo, en estos últimos años, la escasez de docentes en algunos países, los nuevos desafíos de inclusión y los avances tecnológicos, han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores (Marcelo y Vaillant, 2009).

La formación inicial del docente a lo largo de la historia, ha sido desempeñada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. La formación inicial docente como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de preparación de los futuros docentes, de manera que asegure un desempeño adecuado en el aula. En segundo lugar, la institución

formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del docente ejerce la función de socialización y reproducción de la cultura dominante.

En la formación inicial del docente, los *formadores de formadores,* son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo *aprendera enseñar en* los futuros docentes. Atendiendo a los contenidos de ese currículum, existe una multiplicidad de perspectivas. Por ejemplo, Landsheere (1987:79) planteaba que “cualquier currículum de formación del docente debería tener en cuenta cuatro cuestiones básicas, así como proporcionar oportunidades para plantearlas en una amplia variedad de situaciones educativas: ¿cuáles son los objetivos de educación?, ¿cómo varían los objetivos en función de los alumnos?, ¿cómo se pueden conseguir los objetivos?, y ¿cómo se conoce que se han conseguido los objetivos?”La primera pregunta da cuenta de la necesidad de establecer las metas que persigue todo programa formativo, de modo que se conozca qué tipo de docente se está formando y para qué contexto.

Para McNamara y Desforges (1979), el objetivo de todo programa de formación de docentes ha de ser enseñar la “competencia de clase o conocimiento del oficio”, de forma tal, que los profesores sean sujetos dies tros en la tarea de enseñar.

Desde un punto de vista más general, Edmundson (1990) argumenta que la formación docente debe contribuir a que los maestros y profesores se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza. En definitiva, “el

currículum de la formación docente debería ayudar a los maestros y profesores en formación a desarrollar un compromiso con la idea de que la escuela, en una democracia, es responsable de promover valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos" (Edmundson, 1990:718).

Las autoras argentinas Diker y Terigi (1997) constatan que a nivel internacional la formación inicial docente ha sido objeto de numerosas reformas a principios de la década del ochenta. Estas reformas tuvieron origen en los países industrializados y se propusieron cambios en tres grandes aspectos :

-*El saber de los docentes,* buscando incrementar su idoneidad para enfrentar las demandas de la sociedad del conocimiento.

-*La cultura institucional* de los centros de formación docente, de manera de desarrollar organizaciones menos burocráticas y más flexibles.

-*La distribución de responsabilidades* y los mecanismos de control de desempeño.

Braslavsky (1999) afirmaba que la clave para promover la reinvención de la profesión de enseñar está en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinvención de la escuela y de los sistemas educativos. Estas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que integran el currículum de la formación inicial docente y que son abordados por mediación de los formadores.

LOS RASGOS DE UN BUEN PROGRAMA

Si las críticas han sido continuas hacia la formación inicial docente, hay que reconocer también que han sido muchas las experiencias exitosas que, como estudios piloto, han contribuido a ofrecer alguna luz para orientar el camino del cambio y la mejora en la formación. Diferentes estudios han evaluado programas de formación inicial docente intentando aportar "buenas prácticas" que ayuden a mejorar nuestro conocimiento y posibiliten ejemplos de acción.

En esta línea, Bredeson (2002) analizó buenos programas de formación de maestros y profesores, encontrando que estos se centraban en los docentes como un elemento fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, aunque también incluyen en el proceso educativo a otros miembros de la comunidad.

Los buenos programas permiten además que los docentes desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Son organizados como un plan coherente a largo plazo, y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009).

¿Qué componentes de la formación del docente demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias?

Es necesario repensar los programas de formación docente ya que, a menudo, no hay correspondencia entre éstos y las necesidades de las escuelas. Las acciones de formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además la formación ofrecida no tiene a menudo,

vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2005).

En otro trabajo (Marcelo y Vaillant, 2009), al revisar la investigación disponible sobre la formación inicial y continua de docentes, concluían que la preparación de maestros y profesores rara vez se preocupa por los resultados a medio o a largo plazo. Son escasos los programas de formación que identifican propósitos y beneficios (cambios en las prácticas docentes y en las culturas de trabajo). Con frecuencia, sólo se dispone de autoinformes individuales referidos a las experiencias de los docentes y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, después de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizaron y compararon las características de tres programas exitosos en Holanda, Australia y Canadá y concluyeron que la formación inicial debería:

1. Centrarse en *cómo aprender de la experiencia* y cómo construir conocimiento profesional.
2. Basarse en una visión del conocimiento como una materia a *construir.*
3. Cambiar el *énfasis* desde el currículo hacia los estudiantes.
4. Promover la *investigación* del docente en formación.
5. Trabajar con otros para *romper el aislamiento* característico de la enseñanza.
6. *Relacionarse de manera significativa* con las escuelas.
7. Jerarquizar *la figura del formador como principal modelo* de los futuros docentes.

Las siete conclusiones de investigación enunciadas anteriormente coinciden en

destacar la necesidad de que la formación inicial docente dote a los futuros maestros y profesores de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera. Para ello se requiere que prestemos atención a lo que se ha denominado "aprendizaje de la práctica". Mucho se ha escrito acerca del conocimiento práctico aunque muy frecuentemente la formación inicial ha construido el saber docente a partir de un conocimiento teórico y desligado de la actividad profesional.

ESPACIOS FORMALES Y CONTEXTOS INFORMALES

En el capítulo anterior destacamos la idea de que el conocimiento de los profesionales se genera en espacios formales y en muchas otras ocasiones surge en contextos informales. Aprendemos en situaciones formales e informales y es necesario entender esa diferencia en la formación docente. Así, para Korthagen (2006) la experiencia y el aprendizaje de la práctica configura uno de los componentes más valorados por los docentes.

En la misma línea, Flores (2005) desarrolló una investigación, utilizando cuestionarios y entrevistas con maestros y profesores experimentados y principiantes, para conocer cuáles eran las situaciones en las cuales los maestros y profesores afirmaban que habían aprendido a enseñar. Para la gran mayoría de los docentes, el aprendizaje profesional no tuvo lugar ni durante la formación inicial ni durante las prácticas de enseñanza.

Tanto los docentes principiantes como los experimentados valoraron poco los contextos formales de aprendizajes tales como la formación inicial, las prácticas de enseñanza o los cursos de formación. Por el contrario, su idea de aprendizaje

profesional tiene más relación con la experimentación en el aula, con aprender de los alumnos y de otros compañeros.

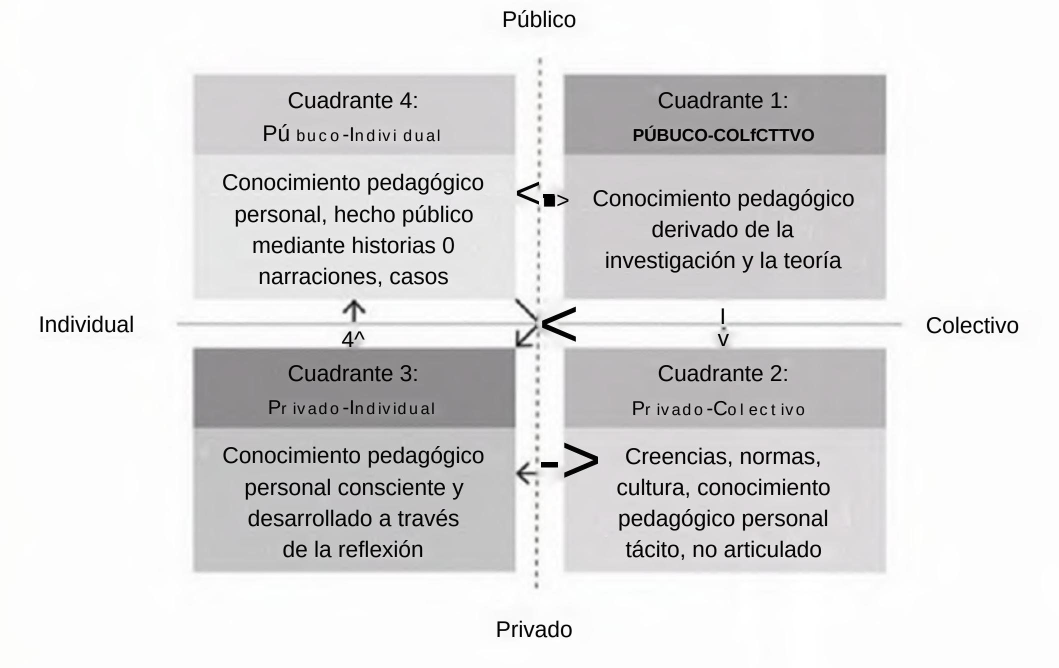
Múltiples investigaciones dejan en evidencia que el proceso de convertirse en docente supone adquirir, recuperar y gestionar conocimientos que tienen diferentes orígenes y formas de expresión. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) intentan representar este proceso que puede comenzar en cualquiera de los cuadrantes de la Figura 3.1.

El conocimiento que generalmente aborda la formación inicial docente es el conocimiento codificado y en términos de teorías (cuadrante 1). Es lo que Schón (1983) denominaba racionalidad técnica. Pero los maestros y profesores en formación no son "vasos vacíos". Independientemente de lo que hayan estudiado anteriormente todos han sido alumnos y, como nos mostraba Pajares (1992), han generado creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos a enseñar. Ese conocimiento tácito (cuadrante 2) se convierte en un conocimiento consciente a través de la reflexión sobre la práctica (cuadrante 3).

La figura nos lleva a reflexionar sobre el hecho de que la formación inicial docente debe incorporar oportunidades de aprendizaje tanto formales como informales que permitan que los docentes desarrollen conocimiento práctico (Marcelo 2009). En realidad, como afirman Colley, Hodkinson, y Malcom (2003), existe una completa falta de acuerdo en relación a lo que constituye el aprendizaje formal, no formal e informal, o de cuáles son las fronteras entre ellos.

El aprendizaje formal combina un alto estatus, conocimiento proposicional así como procesos de aprendizaje centrados en la enseñanza y localizados en

instituciones de educación especializada como la universidad. El aprendizaje informal, por otra parte, concierne a las prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano, y tiene lugar fuera de las instituciones educativas. Hager (1998) estableció las diferencias en los términos que aparecen en la tabla 3.1.



Fuente: Elaboración propia en base a Beijaard, Meijer y *Verloop*

Figura 3.1. *Experiencias previas y creencias acerca de la enseñanza*

Las raíces teóricas del aprendizaje informal se remontan entre otros autores a Dewey (1938) quien teorizó acerca del aprendizaje que tiene lugar a través de la

experiencia individual y del papel de la reflexión en la educación. Además, el aprendizaje informal guarda estrechas relaciones con otros conceptos abordados en la historia de las ciencias del aprendizaje (Eraut, 2004): ciencia de la acción (Argyris y Schön), dimensión tácita del conocimiento (Polanyi), modelamiento social (Bandura), aprendizaje experiencial (Kolb), aprendizaje autodirigido (Knowles), reflexión en la acción (Schön), reflexión crítica y aprendizaje transformacional (Mezirow) conocimiento tácito (Nonaka y Takeuchi), cognición situada (Lave), comunidades de práctica (Wenger).

Si el aprendizaje informal es importante para la formación inicial docente ¿a través de qué experiencias podemos promoverlo? Diferentes iniciativas se han venido configurando para promover un aprendizaje en la práctica. Existen múltiples estrategias para facilitar el aprendizaje en la práctica. La grabación, análisis y reflexión sobre la práctica ha sido una estrategia ampliamente reconocida en la formación inicial docente que debería seguir utilizándose para facilitar a los docentes la adquisición de habilidades de diferente índole (sociales, comunicativas, didácticas) así como para crear la consciencia de que la observación del aula es un buen medio para la mejora docente. Compartir con otros docentes a través de foros online se está transformando en un buen recurso para facilitar en los maestros y profesores, la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias (Marcelo y Perera, 2007).

APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
El formador controla el aprendizaje	El alumno gestiona el aprendizaje

Planificación del aprendizaje	Flexibilidad en la planificación
Se desarrolla en instituciones educativas, en el trabajo y es ampliamente predecible	No es predecible y no posee un currículo formal
El aprendizaje es explícito: se espera que quien asiste a la formación sea capaz de demostrarlo mediante exámenes escritos, resultados de ese aprendizaje	El aprendizaje es implícito, y en general el aprendiz no es consciente de lo que sabe, aunque sea consciente de las respuestas orales
Prioridad en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado	Prioridad en la práctica como espacio de aprendizaje
El énfasis recae en los alumnos como individuos 0 en el aprendizaje individual	Énfasis en el aprendizaje colaborativo
El aprendizaje está descontextualizado	El aprendizaje es de naturaleza contextualizada
El centro es la teoría (0 conocimiento) y después la práctica (aplicación de la teoría)	El centro es el conocer cómo se hacen las cosas

Fuente: Elaboración propia a partir de Hager, 1998

Tabla 3.1. *Aprendizaje formal* versus *aprendizaje informal*

La revisión y análisis de casos (bien sean de buena práctica o casos negativos) también aparece como una estrategia adecuada para que los futuros maestros y profesores se acerquen a ejemplos auténticos (Sánchez, Nicastro, y López Yáñez,

2003). Los casos pueden ser escritos, pero adoptan mayor realismo cuando están acompañados de materiales, audio-visuales, así como de comentarios del propio docente.

DIVERSIDAD DEL CONOCIMIENTO PARA ENSEÑAR

Según lo que podríamos denominar la “sabiduría popular”, para enseñar basta con “saber” la materia que se enseña. El conocimiento del contenido parece ser una seña de identidad y reconocimiento social. Pero, para enseñar bien, sabemos que el conocimiento de la materia no es una condición suficiente de calidad de enseñanza. Existen otros tipos de conocimientos que también son importantes referidos a los estudiantes, al cómo se enseña y al contexto donde se enseña.

En *primer* lugar, los docentes han de poseer *conocimiento de la materia que enseñan.* Saber sobre la asignatura que enseñamos, tener un manejo fluido de la disciplina que impartimos es una zona ineludible del oficio docente. Al respecto, Buchmann (1984:37) nos señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general". Cuando el docente no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los docentes poseen del contenido a enseñar también influye en el *qué* y el *cómo* enseñan.

El conocimiento del contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos: conocimiento sintáctico y sustantivo. El

conocimiento sustantivo se constituye con la información, las ideas y los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los maestros y profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. Por ejemplo, en Historia, el marco de análisis cultural, político o ideológico que se escoja, puede determinar el *qué* se enseña, y *cómo* se enseña.

El *conocimiento sintáctico* del contenido completa al anterior, y se encarna en el dominio que tiene el docente de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad. En Matemática, sería la distinción entre convención y construcción lógica; en Historia incluiría las diferentes perspectivas de interpretación de un mismo fenómeno; en Ciencias Naturales, el conocimiento sobre el empirismo y el método de investigación científica.

En *segundo lugar, aparece el conocimiento psicopedagógico* que se relaciona con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos; así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc. Asimismo, incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.

Según Braslavsky (1999), existe consenso respecto a que los docentes tienen

que ser *facilitadores* de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y no meros expositores que desplieguen información para que los alumnos aprendan más y mejor.

El conocimiento didáctico del contenido es el tercer componente requerido en la formación inicial docente y constituye un elemento central del conocimiento del profesor (Morine-Dershimer y Todd, 2003). Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza.

El conocimiento didáctico del contenido, como línea de investigación representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación docente. Plantea la necesidad de que los maestros y profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Un cuarto componente del conocimiento que han de adquirir los docentes, *radica en el dónde* y *a quién se enseña.* Los maestros y profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela. Como hemos visto en el capítulo 1, Yinger (1991:31) planteó la dimensión ecológica del conocimiento, entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre estos y el ambiente en que se desarrollan. En este sentido, la vida del aula “está constituida por los

sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase (...) La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El docente actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema".

Será necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales de su entorno, las oportunidades que ofrece para ser integrado en el currículum, las expectativas de los alumnos, etc. Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del docente y de las normas de funcionamiento. Por último, los docentes han de poseer conocimiento de los alumnos, de su procedencia, de los niveles de rendimiento en cursos previos, de su implicación en la escuela. Este tipo de conocimiento no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales, y por lo tanto, serán las prácticas de enseñanza, la oportunidad más adecuada para promoverlo. Sin embargo, es imprescindible desarrollar en los docentes en formación la sensibilidad necesaria para atender estos aspectos en el diagnóstico informal, ya sea en situaciones reales o bien en situaciones simuladas.

Pues bien, si revisamos las mallas curriculares de los programas de formación docente, encontramos una clara fragmentación y descoordinación entre los diferentes tipos de conocimiento a los que hacíamos referencia. Los contenidos disciplinares y los contenidos "pedagógicos" se presentan por lo general de forma separada e inconexa. Ya Feiman-Nemser (2001) llamaba la atención sobre el

divorcio que existe entre la formación inicial y la realidad escolar. Los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales. Ellos tienden finalmente a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de incorporar ciertos conocimientos que fundamentan el trabajo práctico.

LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS Y LA PROFESIÓN

El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas profesionales. Son los momentos en los que los maestros y profesores que se están formando visitan escuelas e interactúan con niños y docentes. Podemos hablar de experiencias prácticas para referirnos a lo que Zeichner (1992:297) define como "todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial docente: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación".

Las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar. Los formadores de docentes deben preocuparse por este componente formativo por varias razones: en primer lugar, los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, aunque abunden las investigaciones, no podemos afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de

las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar, porque las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación docente más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la Institución de Formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica.

Las prácticas de enseñanza siguen siendo el elemento más valorado, tanto por los docentes en formación como en ejercicio, con relación a los diferentes componentes del currículum formativo. Aun siendo así, existen múltiples factores que se desconocen sobre cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza. Zabalza habla de "hipertrofia funcional" para referirse al hecho de que se espere demasiado de ellas, que los docentes en formación tengan unas expectativas poco realistas respecto a ellas, cuando en realidad "las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica" (Zabalza, 1989:16).

Zabalza estableció claras diferencias conceptuales y empíricas entre *la práctica* y *las prácticas,* poniendo de manifiesto que una cosa es la práctica, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son las prácticas. Éstas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar. Poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan —que no se integran— a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación

disciplinar. Las *prácticas* acercan al estudiante a la *práctica,* contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica.

Las prácticas profesionales, al menos las que conocemos, adolecen de ciertas limitaciones —*lagunas* en términos de Feiman-Nemser (1988)—. Una primera limitación o laguna, muy frecuente en la formación docente, es la denominada de *familiaridad.* Ocurre con la profesión docente —quizás sea ésta la profesión donde más acentuada esté esta laguna— que los futuros profesionales han recibido durante su periodo de escolarización obligatoria una amplia e incontrolada socialización previa. Es decir, han sido alumnos —y por tanto observadores— de decenas de docentes que han actuado como profesionales con ellos. En definitiva, la profesión docente en su vertiente práctica no les es del todo desconocida. Es más, creen que saben tanto de ella, puesto que han visto a tantos docentes, que podrían actuar como ellos sin necesidad de ninguna formación académica complementaria. Esta familiaridad es menos común en otras profesiones, aun cuando puede ocurrir que ciertas imágenes sociales, difundidas por medios de comunicación, actúen, en este caso, como fuentes socializadoras. Un buen ejemplo, al respecto, puede ser el de las actuaciones profesionales de abogados, harto difundidas por la televisión.

Una segunda limitación que puede afectar a las prácticas es la denominada laguna de los *dos mundos,* según la cual, suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos, como las normas de actuación en la Institución de Formación, tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales. En este caso los estudiantes suelen deslumbrarse por la realidad, y cuando se

reincorporan de nuevo a la actividad académica, comienzan a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de ciertos conocimientos que fundamenten el trabajo práctico.

Por último, se espera que las prácticas contribuyan a la formación de profesionales, que las escuelas que acogen a alumnos en prácticas sean contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales. Pero esto es mucho esperar. Principalmente porque muchas escuelas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación de estudiantes en prácticas. Los *propósitos* de la Institución de Formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la adjudicación de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la escuela.

Por otra parte, podemos abarcar otras limitaciones que las experiencias prácticas de enseñanza tienen y que influyen en su desarrollo:

-La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el solo hecho de colocar a los alumnos con buenos docentes (según el programa), algo bueno ocurrirá.

-La ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la institución de formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas.

-La falta de preparación supervisora de los docentes tutores o formadores.

-El bajo estatus de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y escasa carga horaria para los docentes-supervisores.

-La baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias.

-La discrepancia entre el papel del docente como práctico reflexivo y como técnico.

Asumiendo las mencionadas limitaciones, la formación inicial, debería planificar adecuadamente las prácticas para que éstas se conviertan en una ocasión para aprender, en la que exista un currículum de las prácticas, insertado en el currículum oficial académico, que contemple la necesidad de atender a las prácticas como componente de la formación profesional. Esta es la idea que nos aporta Schón (1992) en su libro *La formación de profesionales reflexivos.* Para este autor, “un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, las prácticas profesionales hacen referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al

estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad” (Schón, 1992:45-46).

EL COMPONENTE TECNOLÓGICO

Dentro de este esquema de categorías que nos permiten comprender cuáles son los elementos que tienen en cuenta los docentes a la hora de enseñar, ¿dónde queda el conocimiento tecnológico? Hasta ahora las tecnologías han venido siendo un elemento añadido pero externo al conocimiento profesional docente. Tradicionalmente los docentes han venido utilizando tecnologías: la pizarra, los mapas, el microscopio, las figuras geométricas de madera, etc. Eran tecnologías caracterizadas por su estabilidad (no cambiaban o cambiaban poco lo largo de los años), su transparencia (el docente sabía cómo funcionaban estas tecnologías) y por su especificidad (cada una servía para un objetivo concreto) (Koehler y Mishra, 2008). Sin embargo, las tecnologías resultan algo más complejas de comprender y utilizar ya que éstas son:

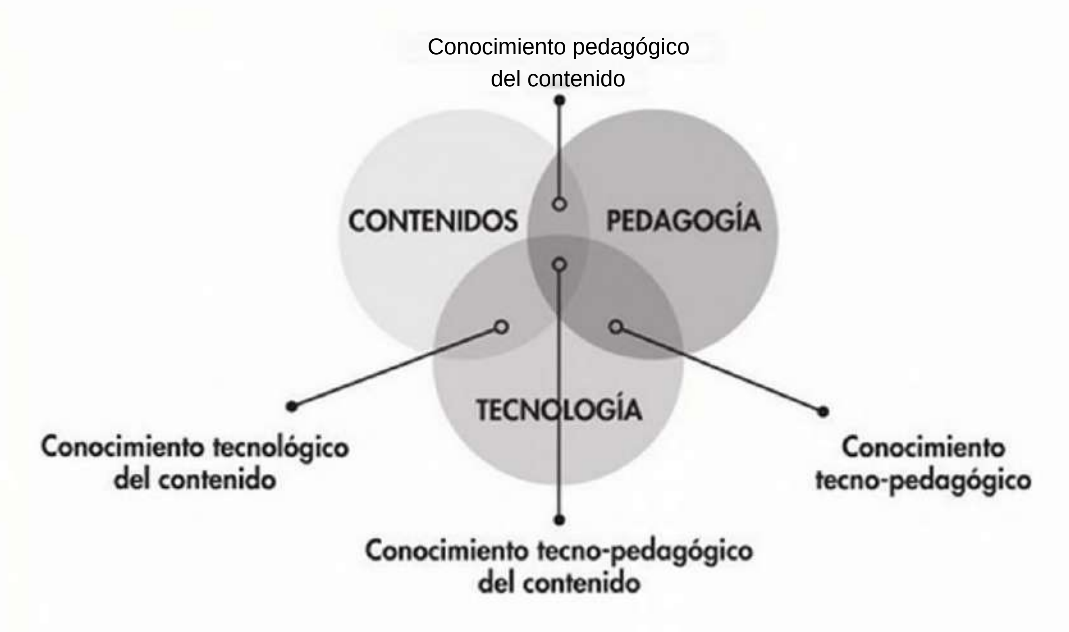
-*Versátiles* , se pueden utilizar de diferentes formas y con diferentes objetivos. Así, una computadora puede ser una herramienta para la comunicación, para el diseño y construcción, para la indagación y la expresión artística.

-*Inestables* , ya que cambian con mucha rapidez. Esta inestabilidad se pone de manifiesto en que el conocimiento requerido para aprender a utilizar tecnologías digitales nunca se para, puesto que la tecnología cambia continuamente. La inestabilidad de las tecnologías digitales requieren que los maestros y profesores estén continuamente aprendiendo lo que puede suponer ambigüedad y

frustración.

-Opacas en su funcionamiento interno ¿quién sabe lo que pasa dentro del disco duro de una computadora?

¿Cómo podemos superar el divorcio que observamos entre tecnologías y prácticas de enseñanza? Diferentes equipos de investigación vienen trabajando en lo que han dado en llamar *Conocimiento tecno-pedagògico del contenido* (ver figura 3.2). Reconozcamos el hecho de que la calidad de la enseñanza ya no sólo depende del dominio del conocimiento didáctico del contenido que los docentes posean. Las tecnologías deben de integrarse y dialogar tanto con el contenido que se enseñe como con la didáctica y pedagogía de ese contenido. El modelo que se presenta a continuación viene a reflejar la idea de estos autores (Koehler y Mishra, 2008).



Fuente: Elaboración propia en base a Mishra y Koehler, 2006

Figura 3.2. *El conocimiento tecno-pedagógico*

El *conocimiento tecnológico* es el conocimiento acerca de los estándares de la tecnología. En el caso de las tecnologías digitales, supone el conocimiento sobre los sistemas operativos, capacidad para utilizar procesador de textos, hojas de cálculo, navegadores, correo electrónico.

El *conocimiento tecnológico del contenido* tiene que ver con la forma como las tecnologías están transformando el propio contenido del cual el docente es un especialista. El *conocimiento tecno-pedagógico* tiene que ver con la forma como la enseñanza cambia con el uso de las tecnologías.

Por último, el *conocimiento tecno-pedagògico del contenido* se considera que es un conocimiento diferente del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto puede tener, y también diferente del conocimiento pedagógico general que comparten los profesores en diferentes asignaturas.

El conocimiento tecno-pedagògico del contenido es la base para una buena enseñanza con tecnologías y requiere una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías, técnicas pedagógicas que utilizan tecnologías de forma creativa para enseñar el contenido, el conocimiento de las dificultades del aprendizaje y la forma como las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentran; incluye también el conocimiento acerca de las ideas previas y teorías científicas de los estudiantes; el conocimiento de cómo las tecnologías pueden ser utilizadas para construir sobre conocimiento existente (Mishra y Koehler, 2006; Koehler y Mishra, 2008).

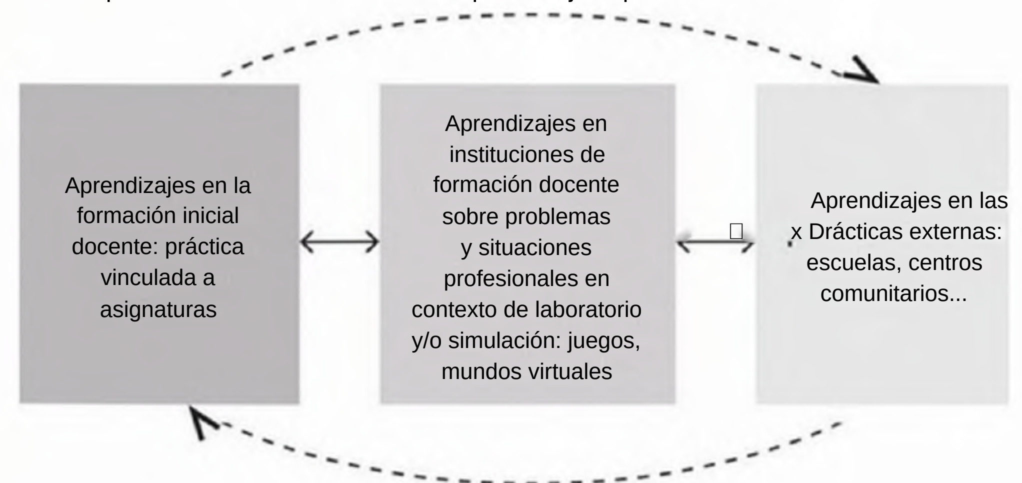
LOS NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente hemos pensado la formación en espacios físicos. Sin embargo, cada vez más se entremezclan las situaciones de aprendizaje en contextos tanto físicos como virtuales. Por eso la metáfora del "ambiente de aprendizaje" puede ser útil y está permitiendo comprender los procesos y situaciones de aprendizaje en el siglo XXI.

Pensar la formación como "ambiente de aprendizaje" supone comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios. En un ambiente que puede ser físico o digital, pero en cualquiera de las situaciones

debería atender de manera especial a la persona que aprende, la situación o espacio donde actúa, interacciona y aprende el alumno, y la utilización de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje. Otra forma de definirlo sería: “un lugar donde los alumnos pueden trabajar juntos y apoyarse unos a otros en la medida en que utilizan una variedad de herramientas y recursos de información en su búsqueda de objetivos de aprendizaje y en la realización de actividades de resolución de problemas” (Wilson, 1996:5).

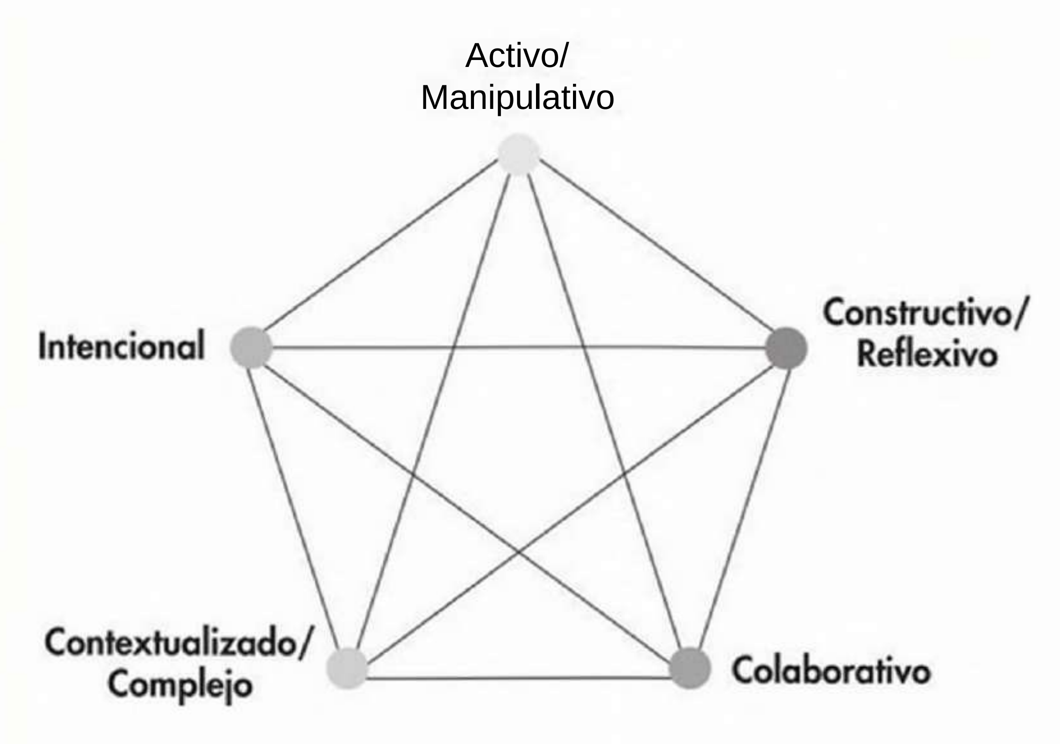
Ya que nuestra premisa es que la práctica profesional de maestros y profesores se aprende en diferentes contextos, resulta pertinente analizar en más detalle estos espacios y sus condiciones para que se produzca aprendizaje profesional. Tal como puede observarse en la figura 3.3, podemos considerar opciones muy viables técnica y metodológicamente, que permiten facilitar la adquisición de competencias profesionales en ambientes de aprendizaje específicamente diseñados.



Fuente: Marcelo y *Vaillant (2012)*

Figura 3.3. *Ambientes de aprendizaje para la práctica*

Quizás uno de los autores más representativos de esta temática que venimos presentando sea Jonassen (2003). Para este autor la finalidad de cualquier ambiente de aprendizaje consiste en implicar a los alumnos en experiencias de aprendizaje significativo. Estas experiencias tienen en común algunas características tal como aparece en la figura 3.4 que muestra, en uno de sus vértices, que el aprendizaje es activo. Los alumnos no son sujetos que esperan para aprender sino que aprenden implicándose en tareas o actividades significativas que les llevan a indagar, formularse preguntas, recopilar información y reflexionar.



Fuente: Elaboración propia en base a Jonassen, 2003

Figura 3.4. *Características del aprendizaje significativo*

En los nuevos ambientes, el aprendizaje es *constructivo* ya que la actividad es una condición necesaria pero no suficiente para que se produzca el aprendizaje. Para que el alumno aprenda debe ser capaz de relacionar e integrar las nuevas experiencias que está llevando a cabo. Debe ser capaz de construir esquemas conceptuales que le ayuden a entender lo que va aprendiendo. Y para ello se requiere que los ambientes de aprendizaje promuevan ocasiones en las que los alumnos se

vean obligados a reflexionar y pensar sobre lo que están aprendiendo.

Por otra parte, el aprendizaje es *Intencional* debido a que cuando los alumnos se implican en actividades resulta necesario que conozcan cuál es la meta de tal actividad. Los alumnos aprenden mejor cuando conocen el qué y el para qué de lo que están haciendo. La actividad por sf misma no conduce a aprendizaje si no hay simultáneamente reflexión e integración de lo que se está aprendiendo.

Debemos también indicar que el aprendizaje es *cooperativo* porque la experiencia de aprendizaje informal de las personas nos enseña que generalmente aprendemos algo mediante la observación, la conversación, la práctica, y suele ocurrir que estas actividades no se realizan en solitario sino en colaboración. Los ambientes de aprendizaje constructivistas ponen a los alumnos en situaciones en las cuales deben de compartir con otros, conversar en torno a un problema o dilema y desarrollar conjuntamente una solución.

Por último, las tareas de aprendizaje deben ser *auténticas:* uno de los aspectos criticables de la enseñanza tradicional es que simplifica en demasía las ideas y procesos de manera que enseña a los alumnos un conocimiento demasiado alejado de la realidad. Al alejar el conocimiento de su uso cotidiano (véase los casos de matemáticas o ciencias) los alumnos aprenden conceptos abstractos que en ningún momento aplican en su vida cotidiana. Y no los aplican porque no se les han creado ocasiones para que comprendan que el “conocimiento escolar” sirve para la vida diaria. Un ambiente de aprendizaje constructivista debería de crear tareas auténticas, es decir, tareas realistas que fueran similares a las que los alumnos deberían de realizar en su trabajo cotidiano.

4
ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN

LA HISTORIA DE LAS RELACIONES entre las Instituciones de Formación y los Centros Educativos que reciben a docentes en formación, se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca, que por una colaboración con beneficio mutuo. La Institución de Formación requiere contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo.

La crónica de las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos se parece mucho a aquél estribillo de una canción que nos decía: “ni contigo ni sin ti...”. Ambas instituciones se necesitan para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta exigencia no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de mutua suspicacia.

En sus orígenes históricos, la formación docente se realizaba fuera de la Institución de Formación, constituyendo más el aprendizaje de un oficio que una profesión. Conforme la formación docente comienza a institucionalizarse, primero la formación de docentes de primaria y posteriormente de secundaria, los Centros Educativos cambian su papel y aparecen como “laboratorios” de práctica, lugares para aprender a enseñar en la práctica.

En las páginas siguientes intentaremos mostrar que esta evolución no es coyuntural, sino que responde a un cambio, claramente observable, de conceptos e ideas

acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, así como de los límites de la profesionalización docente.

Como afirmábamos más arriba, las relaciones entre los Centros Educativos y las Instituciones de Formación —en la formación inicial— han estado caracterizadas por el desencuentro, un cuasi divorcio o, simplemente, por mutua ignorancia. Ello es así debido a que ambas instituciones se diferencian mucho entre sí. Para Goodlad, estas diferencias se centran en sus "propósitos, funciones, estructura, clientela, sistema de recompensas, reglas y regulaciones, ambiente y cultura" (Goodlad, 1988:14). Tradicionalmente se espera de la Institución de Formación, y de forma particular de las instituciones de formación inicial, que desarrollen investigación dentro de su campo de especialidad, que generen conocimiento que pueda ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación y de los docentes. Se ha asignado a los Centros Educativos la educación de las nuevas generaciones, a través de los profesionales de la enseñanza que aplican los conocimientos adquiridos en las instituciones de formación docente.

Pero intentando centrarnos en el ámbito de la formación inicial de los docentes, quisiéramos plantear que el tipo de relaciones individuales o institucionales que se han dado entre las Instituciones de Formación y los Centros Educativos ha ido evolucionando en función de las ideas que sobre el aprender a enseñar se han venido asumiendo en cada momento. Nos interesa ahora plantear que los diferentes modelos de relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se

aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar.

EL ENFOQUE DE YUXTAPOSICIÓN: PRIMERO PRÁCTICA Y LUEGO TEORÍA

Quizás el modelo de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente, es el que entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros docentes y posteriormente imitándolos. En este modelo corresponde al docente en formación establecer las conexiones posibles —si las hubiera— entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas. Para entendernos, las relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde esta concepción, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los maestros y profesores en formación. Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede, es que la cultura común en la formación docente indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable, y que es en ellas donde se demuestra la competencia de un docente.

Algunos autores denominan a ese modelo *“model the master teacher’’,* es decir, las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y, en definitiva, su propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida. Esta tendencia puede sintetizarse en la siguiente proposición: “si quieres llegar a ser un buen docente, haz lo que los buenos docentes hacen” (Stones y

Morris, 1972:8).

Esta concepción de la formación docente se caracteriza por su tradicionalismo, en tanto que favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo se les ofrece una perspectiva parcial de la enseñanza, no permitiéndoseles ir más allá de aquello que observan. El hecho de no presentar una variedad de situaciones docentes determina que los estudiantes concluyan su período formativo habiendo observado un reducido número de modelos de enseñanza. En el enfoque tradicional de la formación docente, muy común en nuestras instituciones, subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su "saber hacer" es suficiente para considerar que "sabe formar". Esto ya lo describíamos más arriba cuando referíamos los tipos de contenidos.

El modelo de relaciones que se establece según este planteamiento es, en primer lugar, el de la yuxtaposición en los contenidos de la formación: primero viene la teoría (formación básicamente académica, conceptual y proposicional), y las prácticas vienen después, como ocasión para aplicar conocimientos. En segundo lugar, destaca la hegemonía de uno de los *"partners"* en la relación, ya que la planificación de las prácticas corresponde a la Institución de Formación. En tercer lugar, se evidencia la no intencionalidad en la elección de escenarios de aprendizaje para las prácticas: debido a que cuando el número de alumnos es tan alto, resulta imposible seleccionar Centros Educativos con algún tipo de criterio.

En cuarto lugar, presenciamos unas prácticas atomizadas, donde la unidad es el docente en formación practicando en una clase con un profesor tutor que ejerce la

función de formador. Por último, asistimos a unas prácticas en las que la supervisión se burocratiza y se delega en la "buena voluntad" del profesor correspondiente. Como afirma Pendry, “la teorización educativa se ha mostrado a menudo como irrelevante, ha habido poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, se ha aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los maestros y profesores con experiencia, las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que de aprendizaje, los estudiantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, a menudo en complicidad con sus supervisores de escuela con ocasión de la visita del tutor, el aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica” (Pendry, 1994:66).

EL MODELO DE CONSONANCIA ENTRE INVESTIGACIÓN Y COMPETENCIAS

Una segunda concepción del proceso de aprender a enseñar ha venido determinada por una preocupación en la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del docente en formación. Se asume que la formación del docente debe capacitar a éste para llevar a cabo, de forma eficaz, la tarea de enseñar, concretada en términos de competencias derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (Feiman-Nemser, 1990:223).

La idea de aprender a enseñar que está implícita en este modelo, es que la

enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado casi exclusivamente por la investigación realizada en la Universidad por investigadores y formadores de docentes. Así, la Institución de Formación puede entrenar con mayor calidad a docentes en formación cuando las perspectivas y lenguaje del profesor tutor de colegio o del mentor, sean los mismos que los utilizados por la Institución de Formación, lo que determina que se deba formar a los mentores y tutores en este conocimiento derivado de la investigación, puesto que les será necesario para supervisar y evaluar la práctica de los docentes en formación.

La denominación de modelo de *consonancia* la hemos tomado de Cochran-Smith (1991), quien lo utiliza para referirse a una relación entre la escuela y la institución de formación inicial, donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Institución de Formación; para ello se recurre, en algunos casos, a la aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia docente. En este caso, el conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma, los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la Institución de Formación y la escuela.

El rol del formador de escuela que coopera tiene un enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. Los docentes creen que el propio proceso de supervisión promueve oportunidades de reflexión, estimulación y

satisfacción. Se sienten más conectados y comprometidos con la enseñanza como una profesión, porque se sienten formando parte de un *continuum,* pasando la antorcha a la nueva generación de docentes; e identifican muchas condiciones específicas del programa, escenario y personalidad que promueven -e impiden- su desarrollo profesional durante la situación de supervisión, así como describen cambios en sus clases que resultan de su experiencia con los estudiantes de formación docente.

Evidentemente, la cooperación de los docentes del aula en la que hacen sus prácticas los maestros y profesores en formación, es más eficaz si reciben una formación en prácticas de supervisión o de mentores. Esto se comprueba en un trabajo en el que se analiza, a través de entrevistas y cuestionarios, las expectativas y valoraciones de un grupo de 19 profesores tutores de enseñanza primaria y secundaria, con respecto a las prácticas de enseñanza (Zabalza y Marcelo, 1993). Entre los hallazgos de esa investigación, surge que los tutores aceptan alumnos en prácticas porque les gusta ayudar a formar a futuros docentes, aunque también evidencian preocupación por las limitaciones de tiempo. Los aspectos que los profesores tutores de primaria más valoran de los alumnos en prácticas son "su amor a los niños" y su "disponibilidad"; mientras que para los de secundaria es más importante "su preparación técnica". Consideran que la tutoría es una actividad no debidamente reconocida por la Administración Educativa.

LA REFLEXIÓN Y EL MODELO DE DISONANCIA CRÍTICA

El modelo se basa en la idea, ya por muchos de nosotros investigada y

pregonada, de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encorsetar en modelos basados en competencias. También el modelo se vincula con la idea de que el proceso de aprender a enseñar, requiere el desarrollo y la adquisición de conocimientos que no son exclusivamente preposicionales. Que los docentes generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas, lo que se ha denominado *conocimiento profesional,* conocimiento práctico, conocimiento personal, etc., y que aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica.

Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo, que con la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser docentes cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el docente que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante.

No debemos dejar de lado la importancia que tienen las investigaciones que han pretendido “dar la voz” a los docentes: “la preocupación por la voz” tiene una especial relevancia en relación al lugar que ocupan los maestros y profesores, en el papel que juegan en la reforma escolar, así como en la forma como se genera la investigación sobre el conocimiento del docente” (Hargreaves, 1996:12).

Cochran-Smith (1991) se refiere al modelo de *disonancia crítica* cuando la

Institución de Formación trata de promover en los docentes en formación, el desarrollo de una actitud crítica durante sus prácticas de enseñanza, para que no caigan en lo que se denomina "excesivo realismo" (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). Pendry (1994:79) se refiere a este aspecto cuando afirma que "si los alumnos en prácticas sólo tienen acceso al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los docentes con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los docentes en formación deben tener acceso a estas cosas, y deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ellas, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo, con temas de justicia social, etc."

Son muchos los ejemplos que podemos señalar sobre programas de formación docente, preocupados por propiciar en los futuros docentes una actitud reflexiva, crítica e investigadora. Y para promoverlo se han llevado a cabo diferentes estrategias, algunas de las cuales aparecen sintetizadas en la tabla 4.1.

Por medio de este modelo de *Disonancia Crítica* podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas, mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente que observan y en la que están involucrados, generalmente sin la participación de aquellos formadores de colegios, institutos o liceos con los que realizan prácticas. Las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para

indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales; mediante las cuales la Institución de Formación intenta controlar las prácticas para que los maestros y profesores en formación realicen autoreflexión, a través del autoanálisis, de la supervisión de compañeros, de la evaluación horizontal o de la supervisión clínica.

LA VISIÓN BASADA EN RESONANCIA COLABORATIVA

El cuarto modelo que viene a representar las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos presenta una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo. Es el modelo denominado *resonancia colaborativa.* Según este planteamiento, el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes —e igualmente válidos—contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que aprende a lo largo de la vida. Se entiende, por tanto, que la Institución de Formación y los Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados —no sólo docentes en formación— aprendan.

Estamos hablando, entonces, de una relación que frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual, el aprender juntos. Una relación que esté orientada más hacia el objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza, que a perpetuar posiciones corporativas. En palabras de

Cochran-Smith, “la meta de los formadores de maestros y profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos” (Cochran-Smith, 1991:109). Para ello se plantea que debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los docentes en formación puedan ocasionalmente participar. Esta relación no se establece exclusivamente para el desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a proyectos de investigación o de innovación.

ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN
Diario	Entendido como “relatos de la vida de la clase” donde los docentes registran sus observaciones, analizan sus experiencias, y reflexionan y/o interpretan sus prácticas a lo largo del tiempo. Los diarios mezclan descripciones, registros, comentarios y análisis
Debate reflexivo	Basado en las descripciones del trabajo de los alumnos y en particular en los dibujos, escritos, construcciones, y las revisiones que un grupo de maestros y profesores puede hacer de la experiencia de práctica. El debate se realiza, en el

	formato de Seminario, en el transcurso de las prácticas
Redacción de Casos	Es el conocimiento de los docentes que se organiza y transmite en base a historias o casos que poseen realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Se trata de pedir a los maestros y profesores en prácticas que redacten casos sobre problemas o situaciones vividas durante las mismas
Indagación de Aula	Consiste en exploraciones realizadas a través de observaciones, diarios, entrevistas y análisis de documentos que se recopilan para analizar evidencias, y como fuente de datos para propiciar la reflexión y la iniciación de procesos de cambio
Registros escritos, documentos personales, “portafolios”	Entendidos como un documento estructurado en el que los alumnos en prácticas describen e intentan analizar experiencias significativas que hayan tenido antes y durante su formación. Incorpora una serie de tareas reflexivas a

	lo largo del periodo formativo
Metáforas	Como instrumento de análisis para indagar acerca de la naturaleza del pensamiento del docente y su relación con el contexto en el cual adquiere significación
Mapas conceptuales	Como una técnica para ayudar a los maestros y profesores en formación a adquirir un conocimiento más integrado de la materia que enseñan
Reflexión sobre la Acción	Durante las prácticas de enseñanza como la Supervisión Clínica, que consiste en la realización de ciclos de Entrevista de Planificación, Observación y Análisis de la enseñanza
Comunidades virtuales	Para fomentar la participación de los maestros y profesores en formación, durante sus prácticas de enseñanza en listas de discusión que, utilizando el correo electrónico como canal, intercambian experiencias, preocupaciones o analizan situaciones

Fuente: Marcelo y *Vaillant, 2012*

Tabla 4.1. *Estrategias en los modelos de disonancia crítica*

Una característica de este modelo de *resonancia colaborativa* es que los Centros Educativos y la Institución de Formación se convierten en lugares donde se indaga, de forma sistemática y crítica, acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización. Este tipo de indagación aparece dentro de una cultura de colaboración donde docentes principiantes, profesores expertos y formadores de docentes, aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza; donde el poder es compartido, y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente. Una relación donde el saber, el lenguaje, las críticas, y los marcos teóricos de los docentes en las escuelas, son tan esenciales como los conocimientos que proporcionan la Institución de Formación y los investigadores.

La necesidad de una formación inicial centrada en la escuela está siendo planteada por algunos autores que consideran que los contextos más apropiados para aprender a enseñar, son las aulas. McIntyre, de reconocida trayectoria investigadora, plantea (McIntyre, 1994:82) que "el problema básico ha surgido porque un grupo de personas en las Universidades ha sido responsable del programa de aprendizaje, mientras que otro grupo de personas en las escuelas ha estado en control de ese ambiente". El modelo de yuxtaposición descrito anteriormente, así como el de disonancia crítica, han fracasado en tanto que no han sido capaces de integrar el programa de aprendizaje y formación, y el espacio de aprendizaje. Se plantea que es necesario un cambio hacia una formación inicial centrada en la escuela, que cree la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más

apropiado. Para ello, el profesor tutor de aula asume las funciones de formador de docentes, haciendo especial hincapié en tres ámbitos: modelos, prácticas y realimentación de los maestros y profesores en formación.

Pero para que esto ocurra, es necesario que exista un contexto de colaboración interinstitucional, marcado por la colaboración y el acuerdo. Hord definía en 1978 la colaboración como "un término que implica que las partes implicadas comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones (...) es un término que asume que dos o más componentes, cada uno de ellos con programas separados y autónomos, se ponen de acuerdo para trabajar juntos y que todos los programas tengan más éxito" (Clark, 1988:38). La colaboración puede realizarse entre personas individuales o entre instituciones. Puede tener un contenido amplio o restrictivo, aunque asumido y negociado por los participantes.

Muchas ideas positivas se han vertido en los últimos tiempos sobre la importancia de los acuerdos de colaboración interinstitucional. El término *"partnership"* se ha popularizado y se utiliza para referirse a cualquier proceso de intercambio, de colaboración entre instituciones, con el propósito de conseguir sus respectivos objetivos. El planteamiento a favor de la colaboración entre la Institución de Formación y los Centros Educativos se basa en la idea de que estos últimos deben asumir una nueva responsabilidad: la planificación de la formación inicial. Es lo que se *denom ina formación inicial centrada en la escuela.*

Las llamadas a la colaboración entre Centros Educativos y Centros de Formación del Profesorado, para que la formación de los docentes se realice en forma de cotrabajo entre ambas instituciones, tiene algunos aspectos críticos que es preciso

destacar para no perder de vista un necesario principio de realismo. Particularmente, en aquellas experiencias que se vienen publicando, en las que se describen programas que muestran ejemplos de Centros Educativos que asumen responsabilidades en la formación inicial, se nos llama la atención sobre la dificultad que tienen las escuelas para dedicar tiempo y preocupación a la formación.

La principal preocupación de los docentes y de las escuelas es la educación de sus alumnos. Pero cuando además de esta tarea, han de abordar la formación de nuevos docentes, se pueden producir desajustes organizativos respecto al tiempo necesario para realizar las actividades que suponen la observación, supervisión, asesoramiento, reunión con los profesores de la Institución de Formación.

La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación. Desde este punto de vista, la Institución de Formación puede funcionar como una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo en las escuelas. La colaboración se produciría bajo los siguientes principios: a) reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela e Institución de Formación; b) experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refieran a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje.

5

ALGUNAS EXPERIENCIAS INSPIRADORAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL

HEMOS PLANTEADO EN LAS PÁGINAS ANTERIORES los elementos que, desde nuestro punto de vista, mejor caracterizan a la formación inicial docente. Pero, además, se hace necesario más que nunca, preguntarse hacia dónde va la formación de maestros y profesores. Para ello, proponemos en este libro, analizar y reflexionar en una serie de iniciativas promovidas en Estados Unidos y Australia, así como en Inglaterra, Holanda, Finlandia y Suecia, referidas a formación inicial docente. Entre estas innovaciones se destacan las referidas a la titulación alternativa; a la articulación de la formación con los centros educativos; a la acreditación y evaluación externa de las instituciones formadoras; a la investigación sobre la práctica docente y al uso de la evidencia en los programas de formación.

A partir de los acuerdos de Bolonia[1], los países europeos han puesto en marcha diversas reformas de la formación inicial de docentes. Esos acuerdos han pautado las transformaciones de la educación superior europea y tienen un impacto importante en las instituciones formadoras y en los programas de formación docente. Entre las líneas de políticas que se están impulsando para mejorar la preparación de maestros y profesores (ver tabla 5.1) figuran la titulación alternativa, la articulación entre universidades y escuelas, los sistemas de acreditación, la investigación, la formación basada en evidencia y la evaluación externa.

CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	TIPO DE REFORMA	PAÍS
Titulación alternativa	Programas de certificación alternativa	Inglaterra
	Rutas flexibles para la formación	Holanda
Articulación escuelas	Formación docente centrada en la escuela	Inglaterra
	Alianzas con las Universidades	Suecia
Acreditación Estándares	Agencia para el desarrollo de la formación	Inglaterra
	Evaluación en base a estándares estructurados en Queensland y autoevaluación en el Estado de Victoria	Australia
	Acreditación de instituciones formadoras a través del NCATE y aseguramiento de la calidad en la formación en el Estado de California	Estados Unidos

Investigación	Investigación en la formación y centro LUMA	Finlandia
Formación evidencia	Docentes para una nueva era	Estados Unidos
Evaluación externa	Agencia independiente	Holanda
	Inspecciones de educación básica	Inglaterra
	Agencia educativa	Suecia

Fuente: Marcelo y *Va i lia nt, 2012*

Tabla 5.1. *Iniciativas mundiales para mejorar la formación docente*

También en los últimos años, y fuera del contexto europeo, otros países han generado nuevos mecanismos para la mejora de la formación inicial de docentes. Tal es el caso de Australia y los Estados Unidos, donde se ha insistido en las alianzas con centros educativos de práctica. Además se han establecido criterios de selección de los candidatos a la formación docente para atraer a personas con un perfil más adecuado para desempeñarse en la profesión.

En los párrafos que siguen mencionaremos las experiencias que nos parecen más significativas y de interés para repensar la formación de docentes. Entre estas señalaremos los casos de Estados Unidos y Australia, así como las iniciativas promovidas en Inglaterra, Holanda, Finlandia y Suecia (ver más arriba).

DOS CASOS DE TITULACIÓN ALTERNATIVA

Tradicionalmente, la formación inicial de docentes se brinda en universidades o en institutos de enseñanza superior, mediante un modelo relativamente rígido presencial y bastante alejado de los centros educativos. Sin embargo, desde hace varios años, se ha cuestionado fuertemente esa estrategia. Es así que han surgido una serie de programas para la titulación alternativa de maestros y profesores. Se trata de mecanismos que permiten que los aspirantes a docentes puedan incorporarse a la enseñanza en un período más corto de tiempo para favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos a la profesión.

Muchos países han impulsado programas de formación a tiempo parcial y a distancia, apoyados en el uso de las tecnologías. Entre otros, podemos citar el caso del Inglaterra donde se han desarrollado modelos de formación docente a tiempo parcial, que complementan la oferta clásica de formación existente (Eurydice, 2006). Se trata de *Programas de formación acelerada* o *Programas de certificación alternativa* y de tiempo parcial, para graduados en diversas áreas y con interés de desempeñarse como docentes[2]. Los *Programas para docentes graduados*[3] habilitan a las escuelas a contratar personal no docente pero con estudios terciarios previos, y a formarlos en programas individualizados para obtener su título profesional docente. La iniciativa permite a personas que trabajan en la enseñanza, a prepararse para el ejercicio de la docencia. El programa tiene una duración de un año, aunque los candidatos que tienen más experiencia docente pueden completarlo en menos tiempo.

Además del ejemplo de Inglaterra, podemos citar el caso de Holanda, donde los programas universitarios comenzaron y deben obligatoriamente incorporar *rutas flexibles para la formación inicial.* De esta forma se pueden combinar estudios terciarios generales con la formación específica para la docencia. Los futuros maestros o profesores, pueden cursar los dos últimos años de una licenciatura universitaria con un año adicional en formación docente específica. A partir del año 2OOO, han proliferado los programas de certificación alternativa que intentan identificar y reclutar nuevos candidatos para la docencia. Estos programas incluyen a docentes graduados que han abandonado el ejercicio de la enseñanza pero desean volver a enseñar, y también a profesionales de otras disciplinas que desean incorporarse a la docencia. El objetivo de incorporar en menos tiempo las competencias y conocimientos para poder enseñar parece haberse cumplido, ya que los estudios disponibles dan cuenta de los muy buenos resultados obtenidos por los docentes certificados por rutas alternativas (Brouwer, 2007).

EXPERIENCIAS DE ARTICULACIÓN ENTRE CENTROS FORMATIVOS Y ESCUELAS

La tendencia en muchos países europeos es la de otorgar a las escuelas y a los centros de educación secundaria un rol preponderante en la formación inicial. Son varias las naciones que han desarrollado estímulos para que, en alianza con las universidades, los centros educativos se conviertan en instituciones proveedoras de formación docente. Esta nueva forma de pensar la formación implica un cambio conceptual importante, que requiere la existencia de buenos mecanismos de

selección de docentes, un sistema de evaluación por competencias muy afinado, un modelo de gestión que permita armonizar la formación con el funcionamiento de las escuelas, y un marco para que la alianza entre las escuelas y las universidades pueda funcionar (Eurydice, 2002).

En Inglaterra, por ejemplo, las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación inicial de docentes deben asociarse con escuelas para organizar un programa de formación. Por otra parte, los centros educativos tienen la posibilidad de convertirse individualmente en instituciones formadoras a través de la *Formación docente centrada en la escuela*[4], que es coordinada por la agencia que regula la formación docente en el país.

En Suecia también se ha generando un sistema que premia a las instituciones formadoras que logran buenas alianzas con las escuelas en sus programas de formación inicial. Se trata de un sistema de alianzas entre instituciones de formación inicial y centros de enseñanza básica para promover una mayor implicación de estos últimos en la formación docente (Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia, 2003).

CONTEXTOS SIGNADOS POR LOS ESTÁNDARES

La contracara de la mayor autonomía brindada en varios países a las instituciones formadoras, ha sido el establecimiento de estándares que permitan asegurar una formación de calidad. Si examinamos por ejemplo el caso de Inglaterra en el Reino Unido (ver tabla 5.2), en el año 1994 se creó una institución especializada en la formación y el desarrollo de las escuelas[5]. Se trata de un organismo

público cuyo principal objetivo estimular el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia a través de una oferta de formación de excelencia. El organismo identifica y selecciona proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación. Luego se ocupa de monitorear si esas instituciones cumplen con los criterios y estándares establecidos.

DIMENSIÓN	PRINCIPALES FUENTES DE EVIDENCIA
Características de los estudiantes	-Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso -Calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso -Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia -Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso
Formación y evaluación	-Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del Qualified Teacher Status (QTS) -Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los

	estudiantes -Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos -Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración -Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante
Colaboración y alianzas	-Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares del Qualified Teacher Status (QTS)
Calidad	-Acceso de los estudiantes a libros, tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial -Revisiones periódicas de curriculum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad en el futuro

Fuente: *Marcelo* y *Vaillant, 2002*

Tabla 5.2. *Acreditación de instituciones formadoras en Inglaterra*

El sistema de acreditación de las instituciones que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares:

a) Requisitos de ingreso para los estudiantes de los programas.
b) Descripción de las modalidades de formación y su evaluación.
c) Formas de colaboración y alianzas entre instituciones.
d) Mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

Las reformas impulsadas en Inglaterra para la formación, desarrollo y certificación de docentes han estado centradas, por un lado, en elevar los estándares para la formación y el ejercicio de la docencia y, por otro, en reclutar y retener un número suficiente de docentes. La existencia de un organismo público que coordina la oferta de formación, ha contribuido a incrementar el número de candidatos para la enseñanza y a mejorar sensiblemente la calidad de la formación inicial.

Otro caso interesante para el análisis es Australia, donde una gran mayoría de instituciones educativas pertenece al estado y muy pocas son privadas. Australia cuenta con aproximadamente 9000 colegios de primaria y de bachillerato de los cuales un 70 % son públicos. La administración de la educación es responsabilidad del Gobierno federal, de los estados y los territorios de Australia, quienes deciden las políticas educativas; los dos últimos tienen la responsabilidad financiera de la educación escolar.

La formación inicial de los maestros y profesores australianos se ubica en las Universidades. Son casi 40 instituciones diferentes que imparten formación docente en Australia. La mayoría son universidades públicas, aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas de educación superior que también se ocupan de la preparación inicial de docentes. Pese a sus dimensiones, no existe en el país un organismo en el ámbito nacional dedicado a evaluar y acreditar los programas de formación docente. Son los Estados y Provincias quienes tienen la responsabilidad de los procesos de acreditación cuyos avances son dispares (Ingvarson, 2013). Esa diversidad en los sistemas de acreditación nos ha permitido identificar algunos modelos que podrían ser inspiradores para otros países.

En el estado de Queensland[6] las regulaciones sobre registro de los docentes exige que todos los programas de formación sean aprobados por el *Queensland College of Teachers.* El proceso de aprobación se basa en un conjunto de estándares estructurados en cinco grandes áreas: los conocimientos profesionales y disciplinares impartidos, el número y tipo de estudiantes, la capacidad de crear un entorno intelectualmente desafiante para los estudiantes, las relaciones profesionales y la práctica ética, y los niveles de aprendizaje y de reflexión de los estudiantes.

El proceso de aprobación de los programas de formación requiere que las instituciones formadoras provean información sobre cómo están articulando sus cursos, la evidencia empírica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de impartir los cursos, la presencia de tecnologías, los vínculos entre las experiencias de aprendizaje y la evaluación, la contribución de la formación a la construcción de un perfil profesional exitoso, la retención de los estudiantes y su

desempeño.

Las instituciones formadoras deben entregar un reporte anual sobre la implementación de los cursos, incluyendo transformaciones menores, y advertir a las autoridades provinciales sobre cualquier cambio sustantivo en los contenidos, las formas de impartir los cursos o la evaluación.

Otro ejemplo australiano, refiere al estado de Victoria[7] donde desde 2004 existe un proceso de revisión y aprobación de los programas de formación docente que es administrado por el *VIctorían Institute ofTeaching* (VIT). Para acreditarse, las instituciones formadoras deben proveer información al VIT a los efectos de que éste evalúe en qué medida cumplen con los requisitos establecidos. El VIT realiza los procesos de evaluación a través de un Comité compuesto por 25 personas, entre los cuales representantes de las ocho universidades de la Provincia que imparte formación docente inicial, docentes en ejercicio, padres y autoridades empleadoras de docentes. El VIT asigna un panel evaluador para cada programa de formación que desea ser acreditado; dicho panel debe revisar el informe de auto-evaluación que cada universidad elabora.

Como indicábamos al inicio de este capítulo, son muchos los países que registran experiencias de alto interés en materia de estándares para la formación de docentes. Además de los casos de Inglaterra y Australia, ya citados, nos interesa resaltar dos casos interesantes en Estados Unidos: el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente[3] (NCATE) y el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente, en el estado de California.

El NCATE, creado en 1954, opera como cuerpo independiente en la acreditación

de la formación de maestros y profesores, y cuenta con el aval de las principales organizaciones profesionales de docentes e instituciones formadoras. El NCATE acredita a instituciones formadoras de docentes con referencia a un conjunto de estándares que son revisados cada siete años en base a un amplio proceso de consulta entre educadores, tomadores de decisiones e investigadores en el campo educativo. Para el NCATE, los estándares miden la efectividad de las instituciones formadoras para alcanzar una formación de alta calidad. Para lograr la acreditación, una institución debe aplicar formalmente y, a partir de este momento, se agenda una visita de acreditación y, después, la institución debe preparar un reporte en el que describe su situación en relación a los estándares planteados (NCATE, 2008).

Los estándares utilizados parten de una visión concreta respecto de los saberes y habilidades que los egresados de la formación docente deben tener para trabajar en forma efectiva con sus estudiantes. En este sentido, proveen una guía que se estructura en base a seis ejes que aparecen descriptos en la tabla 5.3.

Los estándares antes descritos son utilizados para acreditar a las instituciones formadoras, cualquiera sean los programas que ofrezcan. Por esta razón, el NCATE también ha desarrollado estándares específicos para la acreditación de los programas de formación docente, que se basan en la revisión de expertos. El NCATE (2008:47-48) acredita programas de formación docente en campos tan variados como educación inicial, educación tecnológica, educación ambiental, docencia de lenguas extranjeras, ciencias básicas, ciencias sociales y educación física.

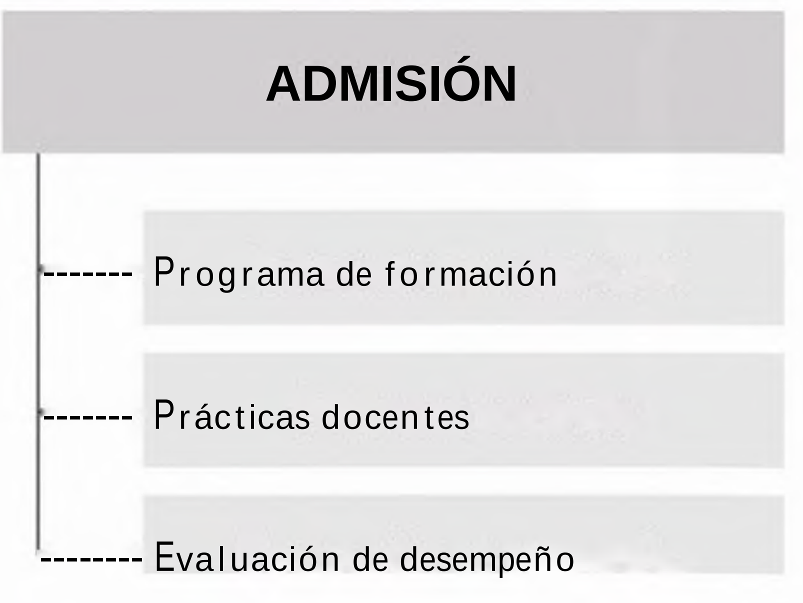
ESTÁNDAR	DESCRIPCIÓN
Conocimientos y habilidades de los candidatos	Los candidatos que egresan del programa de formación tienen y demuestran conocimientos sobre contenidos, entorno y prácticas pedagógicas y requisitos profesionales para ayudar a todos los estudiantes a aprender. Las evaluaciones indican que los candidatos alcanzan los estándares estatales y los propios de la institución formadora
Sistema de evaluación	La institución formadora posee un sistema de evaluación que recoge y analiza datos sobre las calificaciones de los postulantes a los programas, el desempeño de sus estudiantes y las acciones institucionales que contribuyen a mejorarlo
Experiencia en campo y prácticas	La institución formadora y sus centros escolares asociados diseñan, implementan y evalúan experiencias en campo y prácticas para que los candidatos a la docencia desarrollen y demuestren los saberes, habilidades y suposiciones profesionales necesarios para ayudar a todos los

	estudiantes a aprender
Diversidad	La institución formadora diseña, implementa y evalúa su curriculum y provee experiencias para que todos sus candidatos puedan trabajar con un alumnado diverso y en distintos contextos socio-económicos
Calificación y desempeño de los formadores	Los profesores están calificados y son modelos de práctica profesional en el plano académico, de servicio y de docencia, incluyendo la capacidad para evaluar su propia efectividad y relacionarla con el desempeño de sus estudiantes de formación docente. También colaboran con colegas en las escuelas de práctica asociadas. La institución formadora evalúa sistemáticamente el desempeño de los profesores de sus programas y facilita su desarrollo profesional
Gobierno y recursos	La institución formadora tiene el liderazgo, la autoridad, el presupuesto, el personal, la infraestructura y los recursos para que la preparación de los candidatos a la docencia alcance los estándares estatales y los propios de la institución formadora

Fuente: Elaboración propia en base a NCATE, 2008

Tabla 5.3. *Guía para estándares en los Estados Unidos*

El caso de California también ofrece pistas interesantes. En ese estado, existen diversas modalidades de formación docente pero existe aseguramiento y control de la calidad, a través de un sistema de información que monitorea y evalúa en forma permanente a los candidatos a la docencia. Un estudio (Wechsler et al., 2008) identifica cuatro etapas centrales, que se plasman en la figura 5.4.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5.4. *Etapas de la formación inicial docente en California*

El sistema recoge la información sobre las fortalezas y debilidades de los candidatos a la docencia en cuatro momentos clave: la admisión, el período en que se realizan los cursos, las prácticas y la evaluación de desempeño docente, al finalizar la formación. Durante la etapa de admisión, los candidatos a la docencia son evaluados en base a sus conocimientos en relación al área o asignatura que desean enseñar, y sus actitudes en relación a la tarea de enseñar. Para evaluar los conocimientos, se emplean las medidas estandarizadas utilizadas en el sistema universitario estadounidense[9] así como dos pruebas[10] que determinan el nivel de suficiencia del candidato en la asignatura específica que desean enseñar. Los tests constituyen un primer filtro importante para el ingreso a la formación docente.

Otra dimensión que es evaluada en la etapa de admisión es la actitud del candidato hacia la tarea de enseñar. En las entrevistas de admisión, se suele valorar la capacidad propositiva de los candidatos así como sus competencias comunicacionales y el compromiso con la docencia. Sin embargo, los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Wechsler et al (2007) indican que esta dimensión no siempre es evaluada en forma sistemática.

Una segunda etapa se relaciona con el programa de formación que los candidatos deben completar y en la que son evaluados a través de mecanismos que permiten establecer el grado en que los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades que el Estado de California, a través de las "Expectativas de Desempeño Docente"[11], establece que cada egresado debe tener para poder obtener la certificación provisoria. Esas evaluaciones constituyen una herramienta analítica fundamental para los programas, porque ofrecen la oportunidad de medir el progreso de

sus estudiantes hacia metas claras y precisas y, sobre todo, permiten identificar fortalezas y debilidades frente a distintas competencias necesarias para ejercer la docencia.

La tercera etapa del sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente en el Estado de California, consiste en la evaluación de las prácticas que se realizan bajo la supervisión de un docente con experiencia *(master teacher)* y de un supervisor de la Universidad. La figura del docente experimentado garantiza que quien tutorea las prácticas esté inserto en la escuela y se encuentre muy vinculado al trabajo de aula. La presencia de supervisores de la Universidad asegura la presencia de criterios estandarizados para la evaluación de los programas de formación. Los supervisores universitarios suelen no conocer la vida escolar pero conocen a la perfección los mecanismos de evaluación. Por el contrario, los docentes con experiencia tienen gran conocimiento de la vida de aula pero suelen no estar muy familiarizados con los criterios de evaluación de los programas. La complementaridad entre los dos roles, asegura el buen funcionamiento del sistema.

La última etapa del sistema de aseguramiento de la calidad en el estado de California, refiere a la evaluación de desempeño al egreso del programa de formación docente. A partir del año escolar 2008-2009 todos los candidatos a la docencia deben aprobar una “Evaluación de desempeño docente”[12], diseñada para medir el grado en que los egresados se acercan los estándares establecidos. Existen al menos dos mecanismos[13] diseñados para evaluar un amplio espectro de habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia. Durante estas pruebas, el estudiante debe realizar una serie de tareas referidas a la pedagogía específica de la

asignatura a enseñar, al diseño de las actividades de enseñanza y a la evaluación de aprendizaje. La implementación de las pruebas es una responsabilidad de las Universidades a cargo de los programas de formación docente. Para poder llevar a cabo la evaluación, las Universidades se apoyan en sus profesores, supervisores y tutores, quienes son los encargados de conducir el proceso.

Para cerrar al análisis de experiencias interesantes en materia de estándares para la formación docente vale la pena considerar el caso de Escocia. En ese país se estableció, en el año 2OOO, el "Estándar para la formación docente inicial"[14], que opera como un mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación de maestros y profesores, funcionando como el instrumento central de aprobación de los programas de formación.

Los estándares fueron generados por el Comité Asesor sobre calidad de la formación docente y establecen parámetros para la graduación de nuevos docentes. Se fijan una serie de requisitos de conocimientos y habilidades que los candidatos a la docencia deben tener al egresar de la formación, y se explicitan los requisitos que los programas deben cumplir en términos de contenidos y de metodología de trabajo.

El estándar elabora un triángulo de habilidades y competencias para los egresados compuesto por el conocimiento profesional, las habilidades profesionales y los valores profesionales y el compromiso personal. A partir de allí, señala qué es lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en cada dimensión.

UNA SITUACIÓN DE PRÁCTICA INVESTIGATIVA

La investigación como un componente fundamental de la formación de docentes, es otra de las tendencias que hemos observado en la revisión de la literatura (Marcelo y Vaillant, 2009). Y en ese plano, Finlandia (ver tabla 5.5) se destaca como caso ejemplar. En ese país, la formación docente se ha orientado hacia la investigación desde fines de los años 70. Los programas de formación inicial, desde el nivel de licenciatura hasta las maestrías[15], tienen aproximadamente un 20% de su curricula dedicada a la investigación. También, para la obtención del título docente, los candidatos deben presentar una tesis basada en un proyecto de investigación.

Los programas de formación docente tienen cursos y módulos referidos a métodos de investigación y sus diversas variantes (experimentación, encuestas, análisis históricos). Los cursos incluyen seminarios sobre el uso de la evidencia a lo largo del ejercicio de la profesión. Los maestros y profesores reciben una fuerte preparación en la investigación del comportamiento de niños y adolescentes. Además, la investigación está muy presente en la práctica guiada que los futuros docentes realizan en las escuelas, donde tienen la oportunidad de analizar el desempeño y la conducta de los estudiantes, el clima en el centro educativo y la relación con las familias. Deben reflexionar, extraer conclusiones y proponer líneas concretas de acción.

AÑOS	PRESENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE
4'5	Investigación principalmente en los centros educativos

	municipales
	Distintas modalidades de investigación
	Conexión con el proyecto y la tesis de maestría
2-3	Investigación en las Universidades formadoras de docentes
	Inicio de investigación centrada en asignaturas concretas
	Incorporación de enfoques centrados en los estudiantes
1	Formación práctica vinculada con contenidos teóricos

Fuente: Elaboración propia en base a Niemi, 2008

Tabla 5.5. *La investigación en la formación docente en Finlandia*

Los profesores y supervisores de los programas de formación docente tienen la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en trabajos de investigación concretos a lo largo de toda la carrera. El objetivo es que los futuros maestros y profesores aprendan a leer y entender investigaciones, buscar y recolectar información, analizar los datos obtenidos y sacar conclusiones en base a la evidencia recogida.

La experiencia de Finlandia no sólo refleja avances en la incorporación de la investigación en la formación inicial, sino que también es pionera en la formación en servicio y el desarrollo profesional de los docentes. Un ejemplo interesante es el Centro LUMA de la Universidad de Helsinki. Se trata de una iniciativa que conecta la investigación con el trabajo cotidiano de los docentes de ciencias y los polos de innovación del país en empresas e industrias. El centro difunde hallazgos de

de formación, incluyendo los avances logrados en los aprendizajes de los candidatos a la docencia. Por otra parte, las evaluaciones indican que la información es utilizada efectivamente para tomar decisiones, pese a que la construcción de los datos es una tarea compleja y de largo aliento. A su vez, ha sido posible identificar un cambio cultural en las universidades que afecta ya no solo a los programas de formación docente sino a un gran número de departamentos y unidades académicas dentro de ellas (Kirby, McCombs, Barneyy Naftel, 2006).

PRINCIPIOS BÁSICOS	INDICADORES DE ACTIVIDADES
Decisiones basadas en evidencia	-Se determina cuál es la información necesaria para tomar decisiones -Se establece un sistema de recolección y procesamiento de la información -Se miden los resultados de los estudiantes -Se realiza un seguimiento de los estudiantes a través del tiempo, identificando retención, ubicación laboral, inserción -El equipo docente se compromete con la construcción de la información, la analiza y toma decisiones en base a ella

Equipo docente comprometido e integrado	-Los formadores de docentes proveen asesoramiento de contenidos en sus asignaturas - Los formadores de docentes construyen los estándares de habilidades y conocimientos que los nuevos docentes deben tener -Los formadores de docentes crean y revisan la estructura curricular de los programas
Importancia de la práctica	-Se involucra activamente a los equipos docentes de las escuelas en el diseño, el funcionamiento y la toma de decisiones -Se crean alianzas estables entre los programas y los centros educativos de práctica -Se desarrollan estándares que reflejan lo que se debe esperar de las experiencias de práctica -Se evalúan las prácticas, y se llevan a cabo acciones para enfrentar los desafíos que surgen de la evaluación

Fuente: Elaboración propia en base a Kirby, S., McCombs, J., Barney, H. y *Naftel, S., 2006*

investigación que puedan ser útiles para apoyar el trabajo de los docentes, pero también ofrece actualización científica en diversos campos de enseñanza. Además, organiza eventos de intercambio, como congresos y seminarios, y promueve el desarrollo de proyectos de investigación llevados a cabo por maestros y profesores.

PROPUESTAS CON BASE EN LA EVIDENCIA

Además de las tendencias que hemos consignado en secciones anteriores, vale la pena mencionar las propuestas de formación de docentes cuyo eje central es *la educación basada en la evidencia.* Un ejemplo interesante de este tipo es el proyecto *Docentes para una Nueva Era'*[16], implementado desde el año 2001 por la *Carnegie Corporation of New York* y que busca mejorar la efectividad del desempeño profesional docente a través de la formación inicial. Esta iniciativa, se apoya en tres supuestos fundamentales: la formación docente inicial puede mejorar la calidad de la docencia; la mejora de la calidad en la docencia requiere asistencia externa (tanto financiera como técnica); y el éxito de los programas puede tener un efecto multiplicador en instituciones similares (Kirby, McCombs, Barney y Naftel, 2006).

En una primera instancia, se invita a un grupo de universidades a presentar una propuesta innovadora para su programa de formación docente. La selección de las universidades participantes en el proyecto se realiza en base a la calidad de la propuesta que presenten, y a criterios de representatividad, tamaño, antecedentes en investigación educativa y tipo de estudiantes formados. El programa otorga un premio de cinco millones de dólares para apoyar a cada universidad durante un

período de cinco años, y el financiamiento se otorga en función de una serie de principios básicos. Entre estos figura el criterio de *decisiones tomadas en base a la evidencia* lo que implica que la transformación en los programas se realiza a partir de información resultante de una investigación continua, centrada en la medición de logros y avances de los estudiantes.

Otro de los criterios importantes refiere un equipo comprometido e integrado y al reconocimiento de la docencia como una profesión académica que implica experiencias de práctica o de “clínica”, lo que supone el desarrollo de alianzas duraderas entre las universidades y las escuelas para que los estudiantes de formación docente puedan conocer y experimentar la realidad de las aulas, tanto en los años de preparación como en el período de iniciación a la docencia (Kirby, McCombs, Barneyy Naftel, 2006).

Las propuestas de transformación que las universidades presentan son variadas. Sin embargo, algunas evaluaciones han permitido constatar que suelen incluir actividades muy similares. Para identificarlas, se ha desarrollado un conjunto de indicadores, que describimos en la tabla 5.6.

Uno de los principales valores agregados del proyecto *Docentes para una nueva era* fue el énfasis en que las decisiones de transformación se tomen en base a la evidencia empírica. Las evaluaciones disponibles indican que todas las organizaciones participantes reconocen que la participación en el proyecto ha aumentado el interés y la preocupación por un proceso decisorio basado en evidencia empírica. En particular, el proyecto parece haber sido efectivo al generar información colectivamente construida, válida y confiable, que permita evaluar los programas

Tabla 5.6. *Principios e indicadores de Docentes para una Nueva Era*

PROCESOS BASADOS EN LA EVALUACIÓN

En los últimos años, los países europeos han incrementado los procedimientos de evaluación de la formación docente por parte de organismos no involucrados directamente con la misma (Eurydice, 2006). Esta evaluación externa recoge información y evidencia relacionada con las instituciones formadoras y con los programas de preparación de docentes para establecer el grado en que cumplen con determinados estándares de calidad. Normalmente, estos procesos son liderados por equipos de expertos, pares o supervisores, para construir un juicio independiente en relación a la calidad de la formación ofrecida por cada programa.

Para muchos países europeos la evaluación externa es un requisito formal de los sistemas de formación docente y es implementada por una agencia evaluadora, comité o cuerpo independiente, que actúa en representación de las autoridades públicas. En Holanda, un comité y una agencia independiente coordinan los procedimientos de evaluación externa. En Inglaterra, la formación docente inicial es evaluada externamente por las Inspecciones de educación básica. En el caso de Escocia y Suecia, una agencia educativa lleva a cabo la evaluación externa.

La evaluación externa tiene diverso alcance y refiere por lo general al contenido curricular de los programas de formación, a los métodos de enseñanza o a las prácticas de evaluación de maestros y profesores. Puede también considerar el tiempo ocupado por los contenidos disciplinares y por los específicamente pedagógicos, las modalidades de gestión y las características de las instituciones

formadoras, las alianzas potenciales entre éstas y las escuelas y los recursos humanos empleados. Otros aspectos importantes que pueden ser evaluados son el desempeño de los estudiantes, sus actitudes y motivaciones, sus opiniones sobre la preparación que están recibiendo, y la infraestructura general de las instituciones formadoras (incluyendo bibliotecas y acceso a tecnologías).

La información recogida para este libro, indica que la evaluación para la acreditación de la calidad de la formación docente inicial en Europa observa un amplio conjunto de dimensiones, que consideran tanto los contenidos y procesos de enseñanza, como la infraestructura, el staff docente y la visión de los estudiantes. La utilización de las diferentes estrategias de evaluación parece estar bastante extendida, aunque existen algunos países donde los mecanismos son utilizados pero no existen regulaciones formales al respecto.

Los mecanismos de evaluación externa son variados aunque los más utilizados son las visitas a las instituciones formadoras y los informes de expertos. Las visitas pueden incluir entrevistas o encuestas a gestores, académicos y administrativos, así como a estudiantes. En algunos casos, la evaluación externa incluye también observaciones de clases.

Es importante señalar que las visitas a las instituciones son obligatorias en prácticamente la totalidad de los países donde existe regulación sobre técnicas de evaluación. Lo mismo ocurre con las evaluaciones internas, un mecanismo ya muy extendido en Europa. En contrapartida, las observaciones de clase como instrumento para evaluar la calidad de la formación docente son mucho menos frecuentes.

La puesta en marcha de procesos de evaluación externa se acompaña de una serie de debates referidos, entre otros, a los procedimientos de evaluación, ya que la apreciación externa de los procesos de formación docente implica contar con una “base de información” que no siempre está disponible. Además, la evaluación externa requiere un marco referencial con las capacidades y competencias que debe tener un buen docente, lo que a menudo no existe de manera explícita.

Otro de los temas polémicos tiene que ver con la utilización de los hallazgos de las evaluaciones externas en los procesos de decisión que pautan la acreditación o re-acreditación de instituciones. La publicación de un ranking de resultados para los centros de formación es también un tema polémico.

En síntesis, hace muchos años atrás, Fullan (1998:68) señalaba que para reformar la formación docente sería necesario generar una base de conocimiento mayor para la docencia y atraer estudiantes capaces, diversos y comprometidos con la profesión. Para alcanzar esos objetivos, el autor planteaba rediseñar los programas de formación para fortalecer los vínculos entre las artes y las ciencias y entre la teoría y la práctica; reformar las condiciones de trabajo en las escuelas; desarrollar y monitorear estándares externos para los programas y desarrollar investigación rigurosa y dinámica centrada en la docencia.

Existen experiencias a nivel internacional que cumplen con los requisitos planteados por Fullan (1998). Los casos de Australia, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, Inglaterra y Suecia, muestran que es posible el mejoramiento de la formación inicial de docentes a través de la articulación con las escuelas y la investigación centrada en la práctica. Además, se deben establecer claros estándares y

sistemas de evaluación externa que permitan retroalimentar las propuestas de formación que deben, a su vez, basarse en explícitas evidencias sobe el aprendizaje y la enseñanza. Pero, sobre todo, para el éxito de la formación inicial son necesarias políticas sistémicas, con sostenimiento en el tiempo, que consideren la multiplicidad de factores que intervienen en la compleja tarea de aprender y de enseñar.

---

[1] La Declaración de Bolonia es un compromiso asumido por 29 países europeos para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de manera convergente. El sistema está en marcha desde el año 2007.

[2] Los programas incluidos en esta iniciativa son el *Gradúate Teacher Programme* (GTP) y el *Registered Teacher Programme* (r t p).

[3] En inglés, los *Gradúate and Reglstered Teacher Programmes* (CRTP).

[4] En inglés, *School Centred Initial Teacher Training.*

[5] *Teacher Development Agency* (TDA). Hasta setiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de *Teacher Training Agency*

[6] El estado de Queensland tiene una población aproximada de 4.5 millones de personas y está ubicado en la región noreste del país.

[7] Victoria es el estado más pequeño de Australia. Se encuentra en el sureste del continente y tiene una población de 5,2 millones, con la mayor densidad del país.

[s] En inglés, *National Councilfor Accreditation of Teacher Education* (ncat e).

[9] Como el *Grade Point Average* (cpa).

[10] Nos referimos al *California Basic Educational Skills Test* (CBEST) y el *California*

Subject Examinations for Teachers **(CSET).**

[11] En ingles, *Teaching Performance Expectations* (tpe).

[12] En ingles, *Teaching Performance Assessment* (tpa)

[13] El California TPA (CalTPA) y el PACT *(Performance Assessment for California Teachers)* y también el *Fresno Assessment of Student Teachers* (FAST), que también es utilizado, aunque en menor medida, como modelo de TPA.

[14] En inglés, *Standard for Initial Teacher Education.*

[15] Recordemos que en Finlandia, este es el mínimo requerido para los docentes que quieran enseñar en ese país.

[16] En inglés, *Teachers for a New Era, TNE.*

C

DE COMIENZO

LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA PROFESIONAL

VAMOS A CENTRARNOS AHORA EN UNA ETAPA importante en el proceso de aprender a enseñar. Vamos a describir los procesos mediante los cuales los docentes certificados acceden a las escuelas como docentes principiantes. Existen múltiples definiciones en relación a lo que se conoce como "docentes principiantes", según se entienda que el periodo de inserción esté incluido o no en la formación inicial docente. En este libro definimos la etapa de inserción como el periodo obligatorio de transición entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral como un profesional plenamente cualificado. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial.

Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo los docentes no están completamente capacitados y normalmente son considerados "candidatos", o "docentes en prácticas". Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable, y sus actividades son remuneradas (Lavigne, 2014).

La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir

un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas ¡guales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades, sin embargo es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción.

Muchos de los problemas que los docentes principiantes señalan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.

Esteve (2006) describe los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y los estudiantes.

Tal como señala Feiman-Nemser (2003), los maestros principiantes tienen que aprender de manera situacional lo que es relevante para la materia que enseñan y, en función de esto, tomar decisiones. No es una sorpresa, entonces, que los

modelo de “nadar o hundirse”. Básicamente se distinguen cuatro modelos sobre iniciación de los docentes, de los cuales los tres predominantes constituyen formas poco efectivas de iniciar a los jóvenes docentes y el cuarto, que es el modelo ideal, en cambio, se halla prácticamente ausente.

El modelo *nadar o hundirse* es el que más prevalece en las instituciones educativas. Éstas otorgan al docente principiante la responsabilidad de insertarse después de su formación. Alcanzaría el título profesional y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inserción o socializar al docente en el medio laboral. El modelo *colegial* es semejante al anterior pero en él predomina una relación espontánea con pares y con la administración. Los noveles docentes piden ayuda a pares más experimentados quienes se transforman en tutores informales según un modelo basado en el voluntarismo (Schaefer, 2013).

El modelo de *competencia mandatada* refiere a situaciones particulares, con una cultura institucional exigente. En esos casos, cada vez que llega un novato, alguien experimentado se ocupa de él y asume la tarea de mentor. Este modelo implica la existencia de un mentor con formación adecuada que organiza el proceso de inserción a la docencia en sus distintas fases.

En el modelo *nadar o hundirse,* el docente novel está librado a su suerte y es él quien tiene que encontrar la manera de ajustarse a la realidad mientras que en el segundo (modelo colegial), el nuevo maestro o profesor es acompañado por uno de sus pares, aunque de manera más informal. En la situación de competencia mandatada, hay una relación más jerárquica con un acompañante o mentor que tiene la misión de ayudar a desarrollar ciertas competencias establecidas de

antemano.

Si nos situamos en la perspectiva del desarrollo profesional, la inserción debe ser un proceso comprensivo, coherente y sostenido, organizado por la autoridad educativa. Los programas de inserción son programas intencionados, que van más allá de actividades puntuales o espontáneas que pueden darse en muchas escuelas cuando se apoya a los docentes principiantes

Bransford, Darling-Hammond y LePag (2005) plantearon que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes en la fase de inmersión, es conveniente pensar en los docentes como expertos adaptativos, es decir personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requiere personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Una de las claves para la adaptación a sociedades cambiantes, tiene que ver con la forma cómo la propia profesión cuida o no la inserción de sus nuevos miembros. Darling-Hammond et al. (1999:216) plantean al respecto que "En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos docentes que sobrevivan o

maestros "sobrevivan" en estos primeros años debido a que requieren más tiempo y dedicación hasta que llegan a alcanzar la competencia y luego necesitan varios años más para ser maestros expertos.

Barth (citado por Day, 2005:69) afirma que "Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplana. El siguiente septiembre es igual al septiembre anterior. Muchos observadores señalan que, pasados diez años, quizás acosados y agotados, se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje desciende. Son muchos los educadores que, a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran 'quemados'. No hay curva de aprendizaje (...) Parece que la vida en las escuelas es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuanto más tiempo se pasa allí, menos se aprende (...) asombroso".

La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros y profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es así que Vonk, define la inserción como "la transición desde docente en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los docentes" (Vonk, 1996:115).

Marcelo (2010) insiste en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío

entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo. El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro.

CÓMO SE APRENDE EL OFICIO DE ENSEÑAR

Convertirse en docente es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial llegan candidatos que no son "vasos vacíos". Como ya investigara (Lortie, 1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a docentes tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue alterarlas en lo más mínimo (Pillen, Den Broky Beijaard, 2013).

Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. Es esa una de las fases del aprendizaje del oficio de enseñar que sistemáticamente ha sido olvidada. Una etapa en la que las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades.

Algunos autores (González et al, 2005) muestran que los programas de inserción a la docencia para los jóvenes docentes se rigen predominantemente por el

abandonen con poco apoyo y orientación".

Los docentes principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Esto se facilitaría si el conocimiento esencial para los docentes principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

Las investigaciones han buscado establecer diferencias entre docentes en función de la edad, así como de lo que se ha denominado "expertise". Y esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte tenemos aquellos estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y por otro, aquellos estudios que analizan qué hacen y qué caracteriza a los docentes expertos. Dentro de estos estudios ha sido clásico el contraste entre los docentes expertos y principiantes.

Hay que señalar que cuando hablamos del docente experto nos referimos no sólo a un maestro o profesor con, al menos, cinco años de experiencia, sino sobre todo a una persona con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante" (Bereiter y Scardamalia, 1986:10). Así, la competencia profesional del docente experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia convierta en mejor profe sor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llega rá a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986).

Según Bereiter y Scardamalia (1986), los sujetos expertos —en cualquiera de las áreas— tienen en común las siguientes características: complejidad de las destrezas, es decir que, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante. En segundo lugar, figura la cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos. En tercer lugar señalan la estructura del conocimiento.

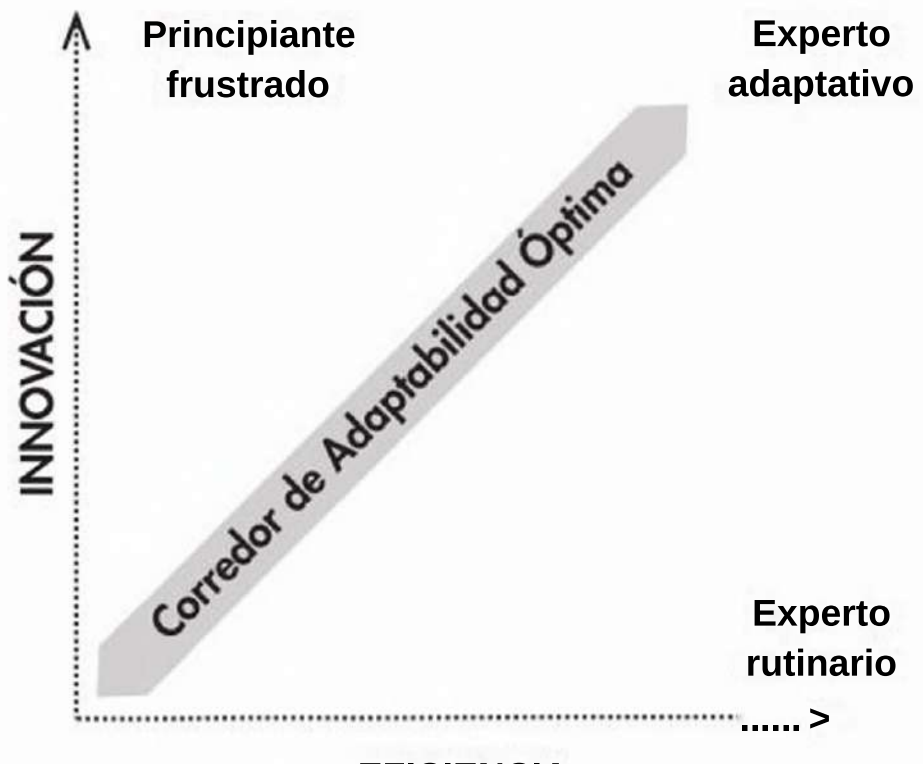
Para Bereiter y Scardamalia (1986:12), "los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento 'superficial', unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones ínter e intranivel". La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta.

Sabemos, en consecuencia, que los docentes expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de

sus disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005) han planteado la necesidad de establecer una diferencia entre el “experto rutinario” y el “experto adaptativo”. Ambos son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Los mencionados autores plantean una idea que desde nuestro punto de vista es bien interesante para entender el proceso de inserción profesional y, como consecuencia, programar acciones formativas para los docentes principiantes.

Existen dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un docente experto: innovación y eficiencia (ver figura 6.1). Los desarrollos en una sola dimensión puede que no apoyen un desarrollo adaptativo. La investigación muestra que la gente se beneficia más de oportunidades de aprendizaje que hagan un adecuado balance entre las dos dimensiones dentro del corredor de desarrollo óptimo. Muchos programas están adoptando una idea de *expertise adaptativa* como estándar de desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración propia en base a Bransford et al., 2005

Figura 6.1. *El proceso de convertirse en docente*

En el caso de los docentes principiantes, la dimensión "eficiencia" juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los docentes principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo

hacer las cosas de forma eficiente. Los docentes principiantes quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, como gestionar grupos... En general están muy preocupados por los "cómo", y menos por los porqué y cuándo.

Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión *innovación,* que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y de adaptarse a nuevas situaciones.

LOS RETOS Y DESAFÍOS

La inserción profesional en la enseñanza, como venimos comentando, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los maestros y profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los docentes principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inserción que asume Vonk (1996:115), autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: "definimos la inserción como la transición desde docente en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los docentes".

Conviene insistir en esta idea de que el periodo de inserción es un periodo

diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Caspersen y Raaen, 2014). El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos, como veremos más adelante, configuran toda una propuesta de programa de formación cuya intención es asegurar que los docentes entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden ayudarles.

Los docentes principiantes tienen, según Feiman-Nemser (2001) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los docentes principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como maestro o profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los docentes más experimentados (Marcelo, 1999).

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro docente. Un periodo importante porque los docentes

deben realizar la transición de estudiantes a maestros y profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los docentes son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve 1997).

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Veenman (1984) quien popularizó el concepto de "choque con la realidad" para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, y caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los docentes principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional.

Valli (1992) planteaba que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros docentes; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los docentes principiantes. En la revisión de Britton et al (1999) y en la de Serpell (2OOO), se confirma que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva, cómo sobrevivir personal y

profesionalmente.

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del "oficio" de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros docentes empiezan a conocer la "cultura escolar" (Kennedy, 1999). Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos docentes interiorizan las normas, valores y conductas que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización "es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización" (Van Maanen y Schein, 1979:211).

La realidad cotidiana del docente principiante nos indica que muchos maestros y profesores abandonan y lo hacen por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, problemas de disciplina con los alumnos, falta de apoyo, y pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones. Decía Cochran-Smith (2004:391) que "Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los docentes necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional, en lugar de hacerlo de forma aislada".

CREENCIAS Y CULTURA PROFESIONAL

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir

transmitir la cultura docente al maestro o profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio docente, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del docente principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del docente principiante y de los inmigrantes. Al igual que los inmigrantes que se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, lo mismo que su cultura y normas de funcionamiento, así “el docente principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela, o con los códigos internos que existen entre docentes y alumnos".

Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998:159). Después de su revisión concluyen ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los maestros y profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente: “encontramos una población homogénea de maestros y profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tienen muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas

acerca de la enseñanza que los maestros y profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los docentes en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes”. Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

En este proceso de inserción en una nueva cultura (en muchos casos no tan nueva ya que algunos aspectos resultan reconocibles debido a las miles de horas de *aprendizaje por observación* como alumno), los docentes principiantes abandonan conocimientos adquiridos en su formación inicial. En un informe sobre la formación docente en Europa, Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson (2000:54) concluyen que muchos aspectos positivos de la formación inicial se pierden cuando los docentes principiantes llegan a las escuelas. Afirman que “(...) aunque esta pérdida de competencia significa una pérdida de recursos individuales y públicos, no ha llevado aún a un esfuerzo sistemático en la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea. Además, la mayoría de las escuelas en toda Europa aun no han desarrollado una “cultura de la inserción” para los docentes principiantes”.

La consecuencia de desatender los problemas específicos que enfrentan los docentes principiantes se traduce en un elevado número de países en el abandono de la docencia. Un informe de la OCDE (2005) informa que en algunos países una gran cantidad de docentes principiantes dejan la profesión dentro de los primeros años de enseñanza. El abandono es particularmente alto en escuelas de zonas

desfavorecidas, acarreando un alto coste social y personal. Por eso se ha convertido en una prioridad política reducirlo. Aun cuando los docentes principiantes no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera docente puede reducir su confianza en la profesión, y puede que los alumnos y las escuelas se resientan.

Dos problemas tienen por tanto planteados los sistemas educativos: ¿cómo conseguir que la docencia sea una profesión atractiva? y, ¿cómo conseguir mantener en la docencia al mayor número posible de buenos maestros y profesores? Ambos problemas están interrelacionados y sus soluciones, aunque diferentes, resultan complementarias. La realidad muestra que muchos países tienen serias dificultades para incorporar a docentes en materias como tecnología, matemáticas, ciencias o idiomas en la enseñanza secundaria. Cuando esto ocurre la consecuencia es que acceden a la docencia maestros y profesores con menor cualificación de la exigida, que se amplía el número de alumnos por aula, se desdoblan grupos, o bien se dejan de impartir esas asignaturas.

Como podemos imaginar, ninguna de las opciones son deseables en tanto que suponen una merma de la calidad de la enseñanza y como consecuencia representan un elemento que dificulta la posibilidad de atraer nuevos candidatos a la docencia.

LOS COMPONENTES DE UN BUEN PROGRAMA

Si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas

profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto con pocas horas de vuelo que se le deje comandar un Airbus 380. Podríamos poner más ejemplos que nos mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio, y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio. Algo así ocurría en la Edad Media con los gremios.

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Esto sucede sin embargo en la enseñanza. En general se ha venido reservando a los docentes principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los docentes con más experiencia han desechado. Pero esta realidad empieza a cambiar, sobre todo motivada por el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que si no cuidamos los primeros años de enseñanza tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. En ese sentido, un informe de la OCDE afirma: “Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a maestros y profesores, la falta de atención hacia los docentes principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los docentes principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de

maestros y profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los docentes principiantes con la enseñanza" (OCDE, 2005:117).

En su libro titulado *Comprehensive Teacher Inductlon,* Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003) han realizado una revisión de programas de formación de docentes principiantes en diferentes países. La tabla 6.1 sintetiza las características de los programas de inserción profesional que dan buenos resultados en función de las actividades que incluyen, de los compromisos públicos que asumen, de las metas que se plantean, así como de los esfuerzos y dinámicas que ponen en marcha.

Los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la de formación en servicio (Roehrig et al. 2008). En relación con los programas de inserción, los estudios muestran que hay una gran variedad en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades. Unos están diseñados para el desarrollo profesional de los docentes principiantes, mientras que otros son de índole remedial.

Smith e Ingersoll (2004:684) han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inserción tienen en la reducción del abandono y de la rotación del docente principiante. Comentan estos autores que "Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inserción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes". En su estudio analizan una

muestra que incluyó a todos los docentes principiantes de Estados Unidos entre 1990-2000. Si en 1990-1991, *4* de cada 1O docentes principiantes participaron en algún programa formal de inserción, en 1999-2000 fueron 8 de 10. Estos programas de inserción incluyen programas de mentores (65,5%), actividades de inserción en grupos (62%) y reducción de carga docente (10,6%).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS	INSERCIÓN LIMITADA	INSERCIÓN COMPREHENSIVA
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo sin ser remunerado	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de	Entiende la inserción	Considera la influencia de la

transición	como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	formación del profesorado y el desarrollo profesional en el diseño del programa de inserción
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se les asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos	Requiere un esfuerzo sustancial
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados	Implica a los niveles más relevantes del sistema
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año

Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

Fuente: Elaboración propia en base a Britton, Paine, Pimm y Raizen, 2003

Tabla 6.1. *Programas de inserción con buenos resultados*

Además, estos autores encuentran que los docentes que empezaron su carrera a tiempo completo dejaron la enseñanza en menor proporción que aquellos que la iniciaron a tiempo parcial. Por otra parte, los docentes de educación especial tenían más probabilidades de dejar la docencia que los demás maestros y profesores.

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

-*Básica* con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente

principiante y con el sostén del director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen al 56% de los maestros y profesores principiantes.

-Básica-colaboración con el apoyo de un mentor de la misma disciplina que el docente principiante, el sostén del director y/o el jefe del departamento, la planificación en común con otros colegas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes. Representan el 26% de los programas.

-Bás¡ca-colaboración-red de docentes-recursos con la presencia de los componentes mencionados en los programas anteriores y la participación en una red externa del docente. Estos programas son los más minoritarios (sólo un 1%).

Como conclusión de su trabajo encuentran que algunas actividades parecen ser más eficaces que otras en reducir la rotación de docentes. “El factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros docentes de la misma materia y formar parte de una red externa” (Smith y Ingersoll, 2004:706).

Por otra parte, hemos de hacer referencia al trabajo de Arends y Rigazio-DiGilio (2000) en el que revisan los resultados de investigaciones y nos ofrecen la siguiente síntesis:

-La investigación sobre las preocupaciones de los docentes principiantes indica que los programas de inserción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.

-La calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para

proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela.

-La formación de los mentores repercute en una mayor eficacia en su trabajo como mentores.

-El contenido de los programas de formación de mentores debería incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación.

-Es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes.

—Una regulación formal de las reuniones entre docentes principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa.

—Las tareas de los docentes principiantes deberían ser más fáciles que las de aquellos con más experiencia.

-Los docentes principiantes valoran y se benefician de la discusión con otros compañeros principiantes, con profesores de las escuelas y de los centros de formación.

-La implicación y apoyo activo del director resultan fundamentales.

-Los programas de inserción mejoran la eficacia de los profesores principiantes y generan satisfacción en ellos.

-No hay evidencias de que los programas de inserción mejoren la retención a largo plazo de los profesores principiantes.

Aunque algunos hallazgos se repiten respecto a las investigaciones

empiece el curso para que los nuevos maestros y profesores se sitúen en la escuela, el currfculo, la comunidad.

-*Mentor* éste es quizás el factor más importante en los programas de inserción.

-*Ajustar las condiciones de trabajo:* generalmente se reduce el número de alumnos en las clases de los docentes principiantes, se reducen las actividades extracurriculares, se les proporcionan materiales y recursos, se les proporcionan actividades de formación.

-*Reducción de tiempo:* para permitir que los docentes principiantes puedan realizar actividades de formación.

-*Desarrollo profesional:* se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres.

-*Colaboración con compañeros:* esta colaboración es importante porque reduce la sensación de aislamiento; la colaboración puede ser con grupos de maestros y profesores que planifican o analizan la enseñanza.

-*Valoración del docente:* cada cierto tiempo los docentes principiantes son observados cuando enseñan para detectar sus fortalezas y debilidades.

Totterdell, Bubb, Woodroffe y Hanrahan, (2004) autores ingleses que han desarrollado y evaluado la implantación de programas dirigidos a docentes principiantes en Inglaterra, definen el proceso de inserción como “un acceso apoyado” a la profesión docente.

Los programas de inserción incluyen reducción de carga docente para los maestros y profesores, apoyo por parte de profesores con experiencia, actividades de formación continua para dar respuesta a las necesidades de los nuevos maestros y profesores, y para la evaluación en relación con los estándares de actuación".

La idea de que los docentes principiantes requieren un sistema estructurado para apoyar su entrada en la profesión ha ido cambiando en los tiempos recientes desde considerarse como algo accesorio, a entenderse como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprehensivo del desarrollo del docente.

Un informe del Instituto de Educación de Inglaterra (Jones, Bubb, Totterdell, y Heilbronn, 2002) encuentra que hay un gran acuerdo entre los directores de escuela y los mentores en relación a que los programas de inserción ayudan a los docentes principiantes a ser mejores maestros y profesores. Además, parecería que la introducción del periodo de inserción mejora los estándares de calidad del docente principiante.

En Inglaterra, la investigación revisada por Totterdell et al. (2002) muestra que el periodo de inserción se establece como una parte del continuo de formación continua de los docentes. Afirma que la calidad de la inserción tiene que ver con la proporción de retención de maestros y profesores en la docencia, con la satisfacción en el trabajo y con el desarrollo de expertise en los maestros y profesores. Así, la inserción se entiende como un término amplio que se refiere a mecanismos de ayuda para los docentes principiantes. Según Serpell (2000), este mecanismo

anteriormente revisadas, nos parece que en la síntesis de Wong (2004) hay elementos interesantes que muestran las características de lo programas de inserción eficientes (ver tabla 6.2).

Los resultados que hemos revisado nos muestran que ya existe un considerable conocimiento acumulado en relación con los programas de inserción y las características de sus componentes. (Hobson et al. 2009). Como podemos evidenciar, los programas de inserción ayudan a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo ral ocurre con el apoyo de mentores. ¿Qué tipo de actividades de mentorazgo tienen algún tipo de influencia en los nuevos maestros y profesores y en sus alumnos? Los estudios muestran que los beneficios de los programas de inserción y mentorazgo son posibles pero no automáticos.

Metas claramente articuladas	Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
Recursos financieros	Tiempo para que los docentes principiantes observen a aquellos más experimentados
Apoyo del director de la escuela	Constante interacción entre docentes principiantes y experimentados
Mentores experimentados	Talleres para los docentes principiantes

	antes y a lo largo del año
Formación de profesores mentores	Orientación que incluye cursos sobre temas de interés
Reducción de carga horaria para docentes principiantes y mentores	Duración del programa al menos de uno 0 dos años

Fuente: Marcelo y *Vaillant, 2012*

Tabla 6.2. *Características de los programas de inserción eficientes*

Ingersoll y Smith (2003) encontraron que participar en un programa de inserción y trabajar con un mentor reduce la probabilidad de que el nuevo docente deje la enseñanza o se vaya a otra escuela. Pero la mera presencia del mentor no es suficiente. Los mentores deben conocer y tener destreza en sus funciones como mentor.

Hay una visión estrecha y limitada del mentorazgo que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada en la enseñanza a los nuevos maestros y profesores, ayudándoles en las preguntas e incertidumbres más inmediatas. Y hay una visión más robusta del mentorazgo que lo entiende desde un punto de vista evolutivo en el proceso de aprender a enseñar. Son múltiples, como hemos visto, los componentes de los programas de inserción.

Horn, Sterling y Subhan (2002) agrupan los componentes de los programas de inserción en una serie de actividades en las cuales el papel del mentor es clave:

-Orientación: esta actividad es introductoria y se lleva a cabo antes de que

tiene cinco objetivos principales:

1. Socializar a los nuevos docentes en la cultura de la escuela.
2. Mejorar las habilidades de los docentes principiantes.
3. Resolver las preocupaciones predecibles de los docentes principiantes, tal como la investigación ha mostrado.
4. Asegurar el desarrollo profesional de los docentes principiantes, vinculando la formación inicial con su desarrollo profesional.
5. Incrementar la retención de docentes principiantes.

Los programas de inserción generalmente tienen tres niveles de asistencia: preparación, orientación y práctica. El nivel de preparación incluye una orientación general a la escuela y proporciona materiales sobre su funcionamiento; orientación implica formación en el currículo y la práctica de enseñanza eficiente, oportunidades de observar clases y asignación de un mentor; el nivel de práctica incluye la continuación de intercambio con el mentor, reducción de carga docente, participación en programas de desarrollo profesional, así como en evaluación.

Al revisar las características de los programas de inserción profesional que pueden catalogarse como exitosos, autores de la trayectoria profesional e investigadora de Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman (2005) critican el hecho de que los programas dirigidos a los docentes principiantes en el pasado se han caracterizado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, ofreciendo cursos fragmentados e incoherentes y sin una clara concepción de la enseñanza entre los docentes.

Aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en el proceso de aprender a enseñar, las evidencias sugieren que lo que los docentes aprenden importa al menos tanto como la forma en cómo lo aprenden. Así, destacan que los resultados de investigación acerca de los programas de formación de docentes principiantes muestran que resulta importante una visión compartida acerca de la buena enseñanza que es consistente a lo largo de los diferentes cursos y trabajos prácticos. Además, se debe contar con estándares de práctica y actuación bien definidos que se utilizan para guiar el diseño y evaluación de los cursos.

Por otra parte, es preciso basarse en un currículo común basado en conocimiento acerca del desarrollo, el aprendizaje y en el conocimiento didáctico del contenido enseñado en su contexto. Lo anterior debe complementarse con prácticas de enseñanza extensas (al menos 30 semanas); con una fuerte relación entre los centros de formación inicial y las escuelas y la utilización de estudio de casos, investigación acción, portafolio educativo, para relacionar el aprendizaje del docente con la práctica de clase.

EL MENTOR ES LA CLAVE

Algunos programas de inserción incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los docentes principiantes por medio de profesores, que pueden ser compañeros o bien “mentores”. Como reconoce Galvez-Hjornevick (1986), a través de la revisión de la literatura se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero, en muy pocas ocasiones, compañeros de los docentes principiantes. Independientemente de

ello, Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de inserción, señalando que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad).

La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al docente principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. El mentor es un profesor experto; se trata de "un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela" (Galvez-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de clase, al docente principiante.

La figura del mentor, como plantea Gold (1997), viene a atender tres tipos de necesidades de los docentes principiantes: necesidades emocionales (autoestima y seguridad en sí mismo), sociales (relaciones y compañerismo) e intelectuales. Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del mentorazgo, que consideramos de interés reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. Un segundo principio, que enuncian estos autores, es que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no la evaluación del docente principiante. En tercer lugar, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que docentes principiantes y

mentores entren en contacto, y pueda establecerse una comunicación positiva.

Parece evidente, y así lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con docentes principiantes deben poseer ciertas características personales (empatia, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar). Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el docente principiante. No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Flores, 2006).

La figura del mentor y el proceso de mentorazgo ha recibido gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del docente. Elliott y Calderheard (1995) se basan en el modelo desarrollado por Daloz para configurar diferentes situaciones de la relación mentor-principiante. Así, los mentores pueden planificar actividades innovadoras o conservadoras. Es lo que Daloz denomina ‘Desafío’. La variable desafío se combina con el apoyo que los principiantes pueden recibir. De esta forma se nos pueden presentar cuatro situaciones:

—Poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progreso, porque el docente principiante repite e imita lo que observa.

—Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace.

—Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el *status quo.*

-Apoyo y desafío, en dosis adecuadas, conducen a un mayor crecimiento personal y profesional.

Por su parte, la *Association for Teacher Education* (Odell, 2006) ha planteado seis dimensiones importantes (tabla 6.3) en relación con la calidad de los programas de mentorazgo.

Propósito y justificación del programa	Los programas pueden variar mucho en relación con sus metas; ayudar a conocer la cultura de la escuela y los procedimientos que en ella se desarrollan; retener a los principiantes en las aulas y comprometerlos con los estándares de enseñanza
Selección de mentores	Las características de los mentores aparecen como un elemento importante en el éxito de un programa de inserción. La selección debe asegurar que los mentores sean profesores que conozcan y superen los estándares de buena enseñanza, que analicen y desarrollen su propia práctica de aula, que sean capaces de trabajar con adultos

	con diferentes antecedentes, que tengan un compromiso ético con la práctica, que sean sensibles a los puntos de vista de los otros. La proximidad de los mentores con principiantes también es un punto importante: la materia que se enseña y el nivel son aspectos importantes
Formación de los mentores	Los profesores que van a actuar como mentores deben recibir formación para el desarrollo de su práctica en aspectos como el análisis de la enseñanza, comunicación, apoyo, retroalimentación constructiva, desarrollo de estrategias para el mentorazgo, roles y responsabilidades de mentores y evaluación de la enseñanza
Roles y prácticas de los mentores	Se hace hincapié en la necesidad de que los mentores se perciban a sí mismos como formadores de docentes, como modelos para los principiantes. En relación con las prácticas, éstas deberían de incluir:

	interacción regular, observación y retroalimentación de los principiantes
Administración, desarrollo y evaluación del programa	Los programas de mentorazgo deben estar coordinados, gestionados adecuadamente, de manera que se puedan evaluar sus resultados
Culturas y responsabilidades de la escuela y centros deformación docente	Resulta de gran importancia que exista una fuerte relación entre las universidades y centros de formación docente y las escuelas de cara a establecer estándares de práctica que resulten coherentes al docente principiante

Fuente: Elaboración propia en base a Odell, 2006

Tabla 6.3. *Calidad de los programas de mentorazgo*

A pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, no hay que olvidar a algunos autores que han visto limitaciones o dificultades. Little (1990) llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación, porque plantea algunas complicaciones, debido a que es una innovación que no se sitúa en el plano de la clase o metodológico, sino a nivel de relaciones sociales que requieren aceptación. La unidad básica no es ya un individuo, sino la pareja, lo que determina que se convierta en un fenómeno social y

organizativo.

Una segunda objeción que plantea Little (1990:323) refiere a que "la actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores y académicos, han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionaría apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta y, por tanto, mejoraría la calidad de los docentes. Si focalizamos nuestra mirada en las tradiciones y preferencias de los docentes, observaremos que una actividad mentora formalmente establecida puede constituir un caso de colegialidad impuesta, al perseguir propósitos institucionales que puede que los docentes suscriban o no".

Otras limitaciones tienen que ver con la posibilidad de que los mentores, en tanto modelos, proyecten a los docentes principiantes hacia prácticas docentes conservadoras (Wang, Odell y Strong, 2006). De esta forma, la relación mentor-principiante arriesga convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas —mentores y principiantes— participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la escuela.

7

EXPERIENCIAS DE INTERÉS PARA LA ETAPA DE INSERCIÓN

AL IGUAL QUE OCURRE EN MUCHAS OTRAS CUESTIONES, no se puede hablar de políticas homogéneas en relación a la formación del docente, a su estatus y condición, a la forma de acceder a la enseñanza o a su formación permanente. La diversidad que caracteriza y enriquece los programas de inserción a la docencia hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema. En ese sentido, existen en Europa, Estados Unidos, Israel, Australia y Japón, un cierto número de casos que pueden ser inspiradores para otros países.

En algunos países, el periodo de inserción es obligatorio, en otros es voluntario y en otros simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los docentes principiantes. No hay coincidencia en relación con la reducción de carga horaria para el docente principiante, que en algunos países, es significativa mientras que en otros es mínima. Llama la atención también que, en general, no se exija formación específica para el docente que realiza funciones de mentorazgo, asumiéndose, erróneamente desde nuestro punto de vista, que la propia experiencia docente ya supone un bagaje suficiente de competencia para poder realizar una tarea tan exigente como la de ser formador. Sí hay coincidencia en relación a la duración del periodo de inserción que generalmente es de un año.

En los párrafos que siguen expondremos diversos programas de inserción entre los cuales el de Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia, Francia, Suiza, Israel,

Australia, Nueva Zelanda, Japón y Estados Unidos. Se trata de experiencias que, a nuestro entender, resultan de interés para repensar la situación de los docentes que se inician en tareas de enseñanza.

PUENTES ENTRE FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIÓN EN INGLATERRA

En Inglaterra, el *Teaching and Higher Education Act* introdujo en 1998 el proceso para proporcionar a todos los docentes principiantes *(neu> qualifyed teachers)* un puente entre su formación inicial y la práctica profesional. De esta forma, los docentes que hayan obtenido el *Qualifed Teacher Status* (QTS) con posterioridad a 1999 deben completar un periodo de inserción con una duración aproximada de un año para poder enseñar en Inglaterra. El programa de inserción incluye un proceso individualizado de seguimiento y apoyo con una adecuada evaluación de su práctica, tomando en consideración un repertorio público de estándares.

El proceso de convertirse en docente se ve acompañado por el CEDP *(Career Entry and Development Profile).* Se trata de un conjunto de apoyos que los docentes principiantes reciben y que tienen como objetivo ayudar a los docentes a establecer unas relaciones constructivas entre la formación inicial, el periodo de inserción y su posterior desarrollo profesional. Asimismo pretende, a partir de la reflexión, centrar el proceso de inserción en las necesidades de los propios docentes principiantes. El CEDP plantea un conjunto de preguntas y actividades a los docentes principiantes en tres diferentes momentos de transición: al final de la formación inicial, al inicio del periodo de inserción y al final de éste. Preguntas como por ejemplo: *En este momento ¿qué aspectos de la enseñanza considera más satisfactorios?*

Igualmente se pide a los docentes principiantes que realicen un portafolio para documentar los avances en la calidad de su enseñanza. También indica los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos a los que puede enseñar, etc. Además, el documento incluye una lista de áreas destacadas del docente en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza. Estas últimas áreas conformarán la base para el programa de inserción (Parkinson y Pritchard, 2005)

En Inglaterra, como parte del programa, el docente principiante debe tener una reducción del 10% de su carga docente y va tomando cada vez mayor responsabilidad de su propio desarrollo profesional. Así, se proporciona orientación, asesoramiento y apoyo para responder a las necesidades individuales de los docentes principiantes durante su primer año de docencia. Se implica al director de la escuela o al tutor para establecer objetivos de mediano y largo plazo en relación con las necesidades individuales del docente principiante. El programa incluye una amplia oportunidad de observación y análisis de la práctica del docente principiante por su tutor o mentor. El docente principiante deberá ser observado durante sus primeras cuatro semanas de clase, y posteriormente al menos una vez al trimestre. Con posterioridad a la observación, el tutor y el principiante tienen una reunión de análisis de la clase observada. Por último, se incluye la obligatoriedad de realizar tres sesiones de evaluación formal del docente principiante por parte del director de la escuela o eventualmente del tutor. El proceso de inserción en Inglaterra fue monitoreado por los servicios de supervisión que encontraron que ese periodo había sido sumamente exitoso para establecer puentes entre la formación inicial y

el primer año de enseñanza. El aspecto más débil del sistema fue la falta de colaboración de algunos mentores. En su estudio evaluativo Parkinson y Pritchard (2005) encuentran que, durante el año de inserción, a los docentes principiantes se les facilita la oportunidad de consolidar su aprendizaje y continuar su desarrollo. La mayoría de las escuelas ofrecen reducción de carga docente y proporcionan los servicios de un mentor.

En su estudio, Smethen y Adey (2005) analizaron los posibles efectos de la introducción del programa de docentes principiantes en Inglaterra desde el punto de vista de un conjunto de maestros y profesores. Llegan a la conclusión que el programa incrementa la reflexión de los docentes principiantes, mejora la colegialidad, la apertura y la comunicación, da mayor autonomía y eficacia personal al docente, aumenta la retención y reduce la ansiedad.

UN EJEMPLO DE REDUCCIÓN HORARIA EN FRANCIA

En Francia los profesores en su primer año de docencia en enseñanza secundaria sólo enseñan una tercera parte de las horas que enseña un profesor regular. En ese país son profesores principiantes aquellos candidatos que han superado su primer año en el IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros) y que después de superar un examen realizan un año de prácticas en las escuelas (Pimm, Chazan y Paine, 2003). Durante ese periodo, los profesores principiantes deben llevar a cabo una variedad de tareas. Una tercera parte de su trabajo semanal se desarrolla en la escuela o instituto; otra tercera parte se desarrolla en el IUFM y en una práctica de treinta horas en otra escuela. La última tercera parte del tiempo

se dedica a la realización de la memoria final que deben de presentar y que es objeto de evaluación.

Los docentes principiantes tienen una carga docente de entre 4 y 6 horas semanales de enseñanza con un grupo que se les asigna, del que son completamente responsables. Cada profesor principiante tiene asignado un asesor pedagógico nombrado por el servicio de inspección. Se trata de un profesor que normalmente enseña en la misma escuela que el profesor principiante. Las tareas de este asesor o mentor, son las que solemos encontrar en esta función: introducir al profesor principiante en la escuela, proporcionarle apoyo y orientación, ayudarle en el análisis de su enseñanza, así como tener relación estrecha con el IUFM y participar en la evaluación del profesor principiante. En el IUFM, a lo largo del periodo de prácticas, grupos de docentes principiantes se reúnen con sus formadores para abordar temáticas relacionadas con la enseñanza de sus disciplinas.

Desde el curso 2002/03, los profesores que han obtenido un puesto docente fijo, después de finalizar sus estudios en el IUFM deben completar un mínimo de tres semanas de formación durante el primer año y dos semanas durante el segundo año de docencia. La formación la organizan las instituciones académicas y giran en torno a los problemas de los docentes principiantes. Asimismo, este programa incluye el apoyo de discusiones e intercambios con profesores mentores en los que se abordan temas como: adaptación de la materia a la realidad de la clase, gestión del aula, trabajo con compañeros de la misma o diferente asignatura, análisis de actividades de aula, etc.

LA VARIEDAD DE ACTIVIDADES EN SUIZA

El sistema de formación de docentes principiantes en Suiza es diferente en función de cada uno de los cantones[1]. A pesar de ello, comparten una idea general acerca de los objetivos del periodo de inserción profesional. Hay dos supuestos que llaman la atención. En primer lugar, se asume que los docentes son sujetos que aprenden a lo largo de toda la vida. Esta afirmación puede comprobarse en las actividades de desarrollo profesional que se ofrecen para el docente. En segundo lugar, se entiende que el periodo de inserción profesional no es ni una extensión de la formación inicial ni es todavía formación continua. Además, se asume que los programas de inserción para docentes principiantes deben separar la evaluación del apoyo y de la formación; intentan tratar al docente principiante como un adulto que aprende. Finalmente se establece la necesidad de centrarse en el análisis de los problemas de la práctica con los que se enfrentan los docentes principiantes (Raizen, Huntleyy Britton, 2003).

Las actividades de inserción son de diferentes tipos. Una primera actividad tiene que ver con los grupos de práctica. Estos grupos constituyen una red estructurada de apoyo a los docentes principiantes para resolver sus propios problemas. Hay unos seis docentes principiantes por grupo, reunidos según dos criterios: contenido de enseñanza y nivel educativo. El grupo se reúne una media de 50 horas durante el año. Al grupo se le asigna un profesor orientador que hace las veces de coordinador del grupo. A su vez, el grupo organiza visitas para realizar observaciones de aula, seguidas de una reflexión sobre la práctica observada. Los

el marco de disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria. La mayoría de los centros de primaria y secundaria tienen algún tipo de tutoría y asistencia individualizada facilitada, o bien por «tutores del centro», o bien por «tutores externos».

LA ORIENTACIÓN Y EL APOYO EN LA LEJANA OCEANÍA

En Australia el ingreso a la profesión está pautado por un período de prueba, generalmente de un año, conocido como inserción a la docencia. El desempeño adecuado durante esta primera etapa —evaluación que realiza el director de cada centro— es un requisito fundamental para conseguir empleo (OECD, 2003; DEST, 2002).

El período de inserción es clave para desarrollar competencia profesional y reforzar las actitudes positivas hacia la carrera docente. Existe una amplia gama de procesos de inserción en las diferentes regiones del país. En la mayoría de los casos, la iniciación a la docencia se realiza a través de un profesor experimentado que observa las clases del docente principiante, lo ayuda a reconfigurar formas de enseñanza según lo indique la situación y actúa como puente con el resto de la comunidad escolar. El programa de inserción a la docencia comprende la asignación de mentores, la observación de clases, la participación en reuniones de desarrollo profesional docente, apoyados por sus instituciones de formación docente inicial o por otras, la preparación de portafolios para ser presentados en situaciones de evaluación formativa. Estos programas suelen terminar con el paso del profesor neófito de una situación de prueba a una situación de contrato en

efectividad.

En Australia, los docentes principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10 %. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor y realizan tareas formativas. A los docentes principiantes se les ayuda a lo largo del primer año con el apoyo de colegas experimentados.

Una experiencia interesante es la que se lleva adelante en el estado de Queensland, que supone apoyo, estimulación, monitoreo y retroalimentación para que los nuevos docentes puedan satisfacer sus necesidades profesionales y personales durante los primeros años de ejercicio de la profesión. El periodo de inserción en la docencia incluye una orientación a la escuela sobre cómo trabajar con sus docentes noveles; apoyo de parte de colegas; oportunidades de desarrollo profesional para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para enseñar en forma efectiva e información sobre su desempeño.

El programa de inserción en la docencia tiene unidades de apoyo en distintos campos, entre ellos, bibliotecas, asesoramiento en trabajo con población indígena, intercambio con centros educativos de otros países, así como una guía explicativa y en profundidad sobre cómo manejarse ante diversas situaciones vinculadas con el inicio del ejercicio de la docencia (Gobierno de Queensland Australia, 2009).

En el caso de Nueva Zelanda la propuesta de inserción es un tanto diferente a la australiana. Afirman Britton, Raizen y Huntley (2003:184): "Hay una cultura o creencia que existe en todo el sistema educativo en Nueva Zelanda respecto a que los docentes principiantes deben recibir apoyo. Los participantes a todos los niveles del sistema asumen que los docentes principiantes tienen necesidades

miembros del grupo se observan unos a otros, junto con su coordinador. Las visitas de observación se planifican y giran en torno a un tema identificado por el grupo. Así se puede considerar que hay una sesión de pre-observación, la observación misma y una sesión posterior a la observación. Otra de las actividades que se proporciona a los docentes principiantes es la orientación individual. Esta orientación se ofrece a todos los docentes pero específicamente a los principiantes. Tiene que ver con la organización de la enseñanza, la planificación de las lecciones y la evaluación de los alumnos. Esta orientación es voluntaria y se ofrece a los docentes principiantes durante los dos primeros años de enseñanza. Cuando se solicita este servicio, un orientador se desplaza a la escuela para observar y debatir con el docente principiante, ajustándose a las necesidades del propio docente.

La participación en cursos de formación es obligatoria para los docentes principiantes en algunos cantones. En Zürich tiene una duración de cuatro semanas a lo largo del año. Por último, junto a las actividades anteriores, la figura del mentor es la forma de inserción más frecuente en profesores de secundaria. Esta actividad incluye al menos dos visitas al aula a lo largo del año, así como 45 minutos de debate con posterioridad a la clase observada.

EL ÉNFASIS EN LOS MENTORES EN ISRAEL

Desde el año 2OOO existe un programa obligatorio del Ministerio de Educación de Israel para la inserción de docentes principiantes. El programa se desarrolla a lo largo del primer año de enseñanza y su objetivo es ayudar a los docentes principiantes en su primer o segundo año, proporcionando apoyo emocional y

profesional (Lazovsky y Reichenberg, 2006). En cada institución de formación hay un coordinador del programa que es un formador con experiencia. Cada dos semanas hay una reunión en la institución de formación donde se comparten, discuten y analizan experiencias de clase, problemas de gestión, implicación de los padres, tareas de los alumnos (Sabar, 2004). Por otra parte, durante la última década, se ha formado a docentes experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. Como informa Orland-Barak (2006), la política ha sido la de designar «tutores del personal docente» a quienes son considerados buenos maestros y profesores en su disciplina, y proporcionan asistencia continua a docentes principiantes. Esto ha llevado a la introducción de unos 5000 profesores que desempeñan el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros educativos.

Los docentes principiantes se integran en las escuelas pero enseñan la mitad del tiempo que un profesor regular. Al finalizar el año el docente principiante debe de ser evaluado positivamente para que pueda tener habilitación para enseñar. Los mentores son designados por el director de la escuela para que asesoren al docente principiante. Desarrollan este papel por un año durante el cual se espera que ofrezcan apoyo emocional, observaciones en la clase y retroalimentación al docente principiante. A los mentores se les ofrece formación pero no es obligatoria. Los seminarios de trabajo entre los docentes principiantes tienen lugar en las instituciones de formación y allí presentan sus experiencias, dilemas y reacciones

La misión de los tutores es asistir a docentes principiantes y experimentados en

particulares y, por lo tanto, el sistema debe prestarles una atención explícita para abordarlas". Desde hace ya más de 25 años el Ministerio de Educación proporciona financiación para que los docentes principiantes puedan tener una reducción del 20% de su carga horaria durante el primer año de enseñanza. Esta reducción se dedica a la realización de diversas actividades formativas.

Todas las escuelas que tienen docentes principiantes deben disponer de un programa de Orientación y Asesoramiento para proporcionar a los docentes principiantes la formación que necesitan. Estos programas varían en función del tipo de escuela, pero pretenden, en general, incorporar el programa de inserción como parte integral de la escuela, proporcionar apoyo grupal e individual, implicar a los docentes principiantes en su propio desarrollo profesional.

Los docentes principiantes en Nueva Zelanda tienen la oportunidad de recibir apoyo, asesoramiento y orientación de una amplia variedad de recursos personales, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Estos recursos personales incluyen: el director del departamento; un mentor que se les asigna; un profesor de la escuela que sin ser el mentor está más cercano al principiante en edad o preocupaciones; asimismo los docentes principiantes se reúnen con colegas en su misma situación. En concreto, las actividades que se desarrollan en torno a los docentes son las siguientes: entre dos a ocho observaciones a lo largo del año; reuniones de grupos de apoyo al menos una vez al mes; apoyo informal mediante conversaciones con el docente casi diariamente. Menos comunes son otras actividades como observar a otros docentes enseñando.

LOS PROGRAMAS EN EL CONTEXTO JAPONÉS

Otro de los países que destaca a nivel internacional por sus programas de inserción para docentes principiantes es Japón. El programa de iniciación dirigido a docentes principiantes, es un programa que funciona desde 198S, y que asegura que éstos dediquen al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inserción en la docencia.

Entre los componentes del programa de formación se pueden distinguir actividades que se desarrollan en las escuelas y fuera de ellas. Las primeras son las que ocupan la mayor parte del tiempo. Incluyen la presencia de un orientador o mentor, profesor con experiencia en la misma disciplina que enseña el docente principiante y con demostrada capacidad docente. Estos mentores asesoran a los docentes principiantes en aspectos de la planificación de su enseñanza, así como ofreciéndoles retroalimentación después de haber observado al docente principiante. Una de las actividades a las que se presta atención tiene que ver con la ayuda a los docentes principiantes a que comprendan los pensamientos y conductas de los alumnos, así como a aumentar la confianza en sí mismos. El profesor mentor también es observado por el principiante. Las observaciones se realizan dos o tres veces por semana. Para la realización de estas actividades, los docentes tienen una reducción de carga horaria, que es compensada por la escuela.

Una actividad importante en Japón es la relación con los padres. En tal sentido, los docentes principiantes deben discutir sobre el progreso de los niños cuando los padres van a la escuela y observan a sus hijos, deben visitar la casa de cada

uno de los alumnos al menos una vez al año y reunirse con los padres y el director en caso de problemas serios.

El segundo tipo de actividades del programa de formación de docentes principiantes se desarrolla fuera de las escuelas. Se trata de actividades en centros locales o regionales de formación continua con una duración total de 30 días a lo largo del año escolar. Entre las modalidades impulsadas figuran las conferencias, los grupos de discusión y las visitas a otras escuelas. Las conferencias se centran entre otros temas, en la situación que los maestros y profesores encontrarán en las escuelas, en los materiales, y en la relación con los padres. Posteriormente a las conferencias se realizan grupos de discusión. Además se organiza un seminario de cinco días sobre la enseñanza.

Por último, una selección de docentes principiantes participan en un *crucero* en barco de diez días de duración, visitando diferentes ciudades portuarias de Japón, y realizando actividades y visitas culturales e históricas. El Ministerio de Educación recomienda que los docentes principiantes completen un proyecto de investigación-ac-ción durante su primer año.

LA DIVERSIDAD DE PROPUESTAS EN ESTADOS UNIDOS

Tal como hemos visto anteriormente, para el caso de la formación inicial de docentes, Estados Unidos registra un número muy importante de diferentes programas en el ámbito de la inserción profesional en la docencia. Esto se debe a las enormes dimensiones de ese país y a la diversidad de estados que conforman la federación. Entre las experiencias más destacadas cabe señalar las que se

desarrollan en los estados de California y de Connecticut.

En California funciona el BTSA *(BegInning Teacher Support and Assessment Initiative')* que descansa principalmente sobre la figura de los mentores que se dedican a tiempo completo a esta tarea durante 2 a 3 años para trabajar con un grupo de docentes principiantes a lo largo de sus dos primeros años de enseñanza. El programa selecciona a los mentores cuidadosamente y les proporciona una formación inicial y apoyo continuo a través de reuniones semanales. El trabajo del mentor se encuadra dentro de los estándares que existen en California para la profesión docente. Durante los dos primeros años de enseñanza, este programa les asigna a los docentes principiantes, un mentor a tiempo completo que los visita semanalmente para observar su enseñanza, ayudarles a desarrollar planes de aprendizaje para los alumnos y apoyarlos en las actividades de planificación y de evaluación. La tarea del mentor es formativa, y no evaluativa (Horn et al., 2002).

El BTSA pretende ayudar a los docentes principiantes a hacer una transición adecuada en la enseñanza, así como mejorar la tasa de retención de maestros y profesores durante los dos primeros años de ejercicio de la profesión. El mentor se implica con el principiante en diferentes actividades: reuniones informales semanales, contacto formal cada mes, llamadas de teléfono, comunicaciones a través de correo electrónico, observaciones, elaboración de un portafolio y otras actividades de desarrollo profesional. Se evalúa a los docentes principiantes dos veces a lo largo del primer año.

Otro programa de interés en California es el *Santa Cruz New Teacher Project,* cuyo énfasis es la atención especial a la selección y formación de los profesores

mentores. Se parte del supuesto que para tener un impacto real, los programas de inserción en la docencia deben proporcionar el mismo tipo de apoyo a los mentores que el que estos deberían proporcionar a los docentes principiantes. “Al igual que los docentes principiantes, los nuevos mentores necesitan formación, orientación y apoyo de toda la comunidad de educadores” (Moir, 2003:6). Al principio del año los mentores participan en un programa de dos días sobre el rol del mentor, desarrollo de relaciones eficientes de mentorazgo, identificación de necesidades de los docentes principiantes, y evaluación formativa. A lo largo del año los mentores reciben formación adicional que incluye formación sobre asesoramiento y observación. Los mentores también asisten a foros semanales con otros colegas para mejorar su formación a través del análisis de sus clases. Los docentes principiantes tienen al mentor en su aula al menos dos horas a la semana. Cada mentor atiende a no más de 15 docentes principiantes y después de tres años vuelve a la enseñanza.

Un segundo estado que se destaca es el de Connecticut, donde existe un programa de inserción a la docencia vigente desde 1986. El programa incluye la elaboración de un portafolio, la reducción del tiempo de clase y la figura del mentor. En el portafolio los docentes principiantes deben presentar la programación de 10 unidades didácticas, el video de dos lecciones, varios ejemplos de tareas de los alumnos y sus reflexiones y comentarios. El portafolio es examinado por los mentores. Además, los docentes principiantes son observados por los mentores durante ocho medias jornadas. Los profesores mentores se reúnen con los principiantes dos veces por semana (Horn et al., 2002).

Un tercer estado con propuestas inspiradoras en el campo de la inserción a la docencia es el estado de Colorado, donde se desarrolla desde el año 1987 el Programa de la *University of Colorado at Boulder.* Entre los principales componentes que caracterizan ese programa, debemos mencionar el mentorazgo intensivo. Los docentes principiantes reciben asistencia en sus clases al menos medio día durante cada semana a lo largo de un año escolar. Los mentores son seleccionados entre profesores excelentes, se les exime de clases, reciben formación sobre coaching cognitivo y técnicas para promover la reflexión. Los mentores se reúnen cada dos meses para discutir y refinar su trabajo.

Otros dos componentes que definen el programa de Colorado es el trabajo en grupo de docentes principiantes y la indagación sobre la práctica. En el primer caso, se busca reunir a los docentes noveles cada dos semanas para atender seminarios y discutir sobre problemas y expectativas. Además éstos deben indagar sobre su práctica a través de grabaciones de sus aulas y de un diario reflexivo (Kelley, 2004).

En síntesis, la evidencia muestra que existen una serie de rasgos de los programas de inserción a la docencia que han tenido relativo éxito, entre los cuales está la preparación supervisada de módulos de inserción en la docencia, el acompañamiento de un "mentor" o tutor especialista, la participación en seminarios para los docentes noveles, la comunicación constante con los directivos del establecimiento y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros docentes.

Parecería haber cierto consenso cuando se afirma en la literatura que uno de los

elementos clave de un buen programa de inserción en la docencia son los mentores. Experiencias en varios países, como en el caso de Japón, muestran que la mentoría es mucho más efectiva cuando el mentor no es asignado de manera aleatoria sino que se selecciona en función de las necesidades específicas del maestro principiante. De igual manera, es importante que los mentores hayan recibido formación y entrenamiento previamente, y no se trabaje de manera individual, sino como equipo, de manera que los mentores no sólo puedan apoyarse entre sí sino que respondan de manera colaborativa a los requerimientos de una diversidad de docentes.

Entre las estrategias más utilizadas en los programas de inserción, la observación en el aula es una de las más relevantes. La observación está a cargo del mentor o de otro profesor experimentado del mismo nivel o especialidad, seguida de una sesión para la retroalimentación y discusión de lo observado. En otros casos, trabajar sobre las producciones del maestro principiante (su plan de curso, planes de clase, materiales para los estudiantes y pruebas), es otra estrategia apropiada. En menor medida, estrategias de modelado o clases demostrativas son utilizadas con el fin de que el maestro principiante vea de manera práctica algunas estrategias para la enseñanza o el manejo de aula. Si bien esta dinámica demostrativa ha sido pensada para la formación inicial, su eficacia ha permitido aplicarla para la inserción en la docencia y la formación continua.

---

[1] En Suiza los cantones constituyen la unidad administrativa sobre la que se construye el estado nacional denominado Confederación Helvética.

D

DE DESARROLLO

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CONTINUO

MUCHOS TÉRMINOS HAN SIDO UTILIZADOS para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes a lo largo de su vida activa. La expresión *desarrollo profesional docente* corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Bolam y McMahon, 2004; Terigi, 2007). Sin embargo, la noción de "desarrollo profesional" es la que se adapta mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto "desarrollo" tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

Rudduck (1991:129) se refería al desarrollo profesional del docente como "la capacidad de un docente para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos". Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de

conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Como hemos planteado en la primera parte de este libro, los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes. Intentaremos a continuación profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente, haciendo uso de los resultados de una serie de investigaciones. Comenzaremos situando el desarrollo profesional docente desde sus conceptos y definiciones y procuraremos luego analizarlo en relación a los temas que hemos considerado más relevantes para lograr una formación de calidad.

Las definiciones, tanto las más nuevas como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los docentes como un proceso que puede ser individual o colectivo y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela. Así para Heideman (1990:4), “El desarrollo del docente va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades de enseñanza, el cambio de actitudes de los maestros y profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del docente se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas”. Mientras que para Fullan (1990:3), “El desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles

actuales o futuros".

Por su parte Day (1999:4) afirma que "El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes, que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos o grupos y que contribuyen, a través de ellas, a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes".

Bredeson (2002:663) define el desarrollo profesional como "oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica". Destaca la idea de que desarrollo profesional es ante todo aprendizaje, y que debe brindar oportunidad a los docentes para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

El análisis de las definiciones arriba mencionadas nos permite concluir que el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ¡limitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas.

El concepto de desarrollo profesional docente se utiliza con frecuencia con

distintos significados, en diferentes contextos y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se trata de un concepto polisémico y, según Kelchtermans (2004:218), “la investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los docentes es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter 'continuo' del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar”.

Kelchtermans (2004) afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o de dos agendas de investigación. La primera destaca el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje y busca comprender su significado y los factores que la influencian. La segunda agenda intenta ir más allá de la descripción, interrogando acerca de las formas en las que podemos organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente. Ésta es una agenda más prescriptiva que interesa, en consecuencia, principalmente a los formadores y supervisores.

El desarrollo profesional docente implica interacción con los contextos espacial y temporal. El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos

mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los docentes se centran en diferentes temas en función del momento en la carrera docente en que se encuentren.

UNA CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

En la década del 2OOO, se ha puesto el énfasis en la idea de "proceso de profesionalización", planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena (Vaillant, 2005). En esta perspectiva, la profesionalización es una tarea de mediano y largo plazo, que requiere ciertas condiciones indispensables que deben mantenerse a lo largo del tiempo: formación inicial de calidad; instancias periódicas de desarrollo profesional; supervisión docente adecuada e implicación de grupos de docentes en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar (Braslavsky, 2002).

Otros autores han introducido una perspectiva diferente sobre el problema. Según Ávalos (2011), asistimos a una revitalización del concepto de "profesional docente", diferente al que se divulgó desde la literatura dedicada a la sociología de las profesiones en los años sesenta: "El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. Pero no es sólo eso. Junto con el poder epistemológico dado por el fortalecimiento

de su conocimiento, ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político (...) El desarrollo profesional involucra entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permiten el ejercicio de poder profesional: lo que se denomina en inglés *empowerment''.*

En este contexto, resulta evidente la importancia que adquieren los conceptos de "desarrollo profesional" y "autonomía profesional". El primero ha prácticamente sustituido en el ámbito internacional al término "formación en servicio". El proceso de formación tiende a definirse como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre docentes noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias (Vaillant, 2005).

Observamos que, aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar. Volveremos sobre este punto cuando llegue el momento de presentar algunos "ejemplos de buenas prácticas" en el ámbito del desarrollo profesional docente.

A pesar de la importancia que el desarrollo profesional docente tiene, tanto para el docente como para la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la tradición ha mostrado un tipo de desarrollo profesional caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y escuelas. Díaz-Maggioli (2004) presenta una visión crítica en cuanto a las prácticas tradicionales de desarrollo profesional y afirma que éstas se basan en la idea que los

docentes necesitan ser “arreglados”. Si los estudiantes no aprenden es porque los docentes no saben enseñar. Además, el desarrollo profesional ha sido diseñado por administradores o asesores, con escasa participación de los propios docentes.

Existe una falta de apropiación de los procesos y resultados del desarrollo profesional. Los docentes cuestionan los programas de formación y lo que en ellos se invierte. Se planifica tecnocràticamente y la transferencia de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización. Se aplican universalmente las prácticas docentes sin tener en cuenta el contenido, la edad de los estudiantes o el nivel de desarrollo cognitivo. A todo esto se agrega la ausencia de una evaluación sistemática del desarrollo profesional y poco o ningún reconocimiento a las características de los docentes como sujetos que aprenden.

La mayor parte de las actividades de formación continua para los maestros y profesores son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del *curriculum* y del aprendizaje de los estudiantes y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos los determinan personas diferentes a los destinatarios y no tienen en cuenta lo que sabemos sobre cómo se aprende.

Por otra parte, Sykes (1999) planteó dos cuestiones importantes en relación con el desarrollo profesional de los docentes. La primera es que el aprendizaje de los maestros y profesores debería estar en el centro de cualquier esfuerzo para mejorar la educación en nuestra sociedad. La segunda cuestión se vincula con el desarrollo profesional convencional, que es inadecuado, dotado de pocos recursos y, en

ocasiones, utilizados de manera ineficiente. Muchos de los factores que llevan al fracaso podemos encontrarlos de una u otra forma en muchos programas de formación docente, aunque se reconoce que esta situación está paulatinamente cambiando, como a continuación veremos.

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL PROCESO

¿Qué conocemos acerca del desarrollo profesional que genera aprendizajes en los docentes?, ¿a dónde deberían encaminarse los esfuerzos para mejorar la calidad de nuestros docentes? Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden los diferentes estudios. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

- *El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia* : los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los alumnos han de aprender y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. En este sentido, existe una abundante evidencia empírica que muestra que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los docentes aprenden) y no en la forma (la forma como

aprenden). Este principio supone, en buena medida, un cuestionamiento al fuerte énfasis que durante mucho tiempo se ha puesto en los procesos o en la estructura de las actividades de desarrollo profesional.

•*El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes:* el desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los docentes a acortar la distancia entre el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los docentes necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

•*Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender:* cuando los maestros y profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los docentes utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de maestros y profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como puntos de partida de un proceso de cambio más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implantación.

•*La escuela es el telón de fondo:* el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los docentes aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del curriculum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

•*La resolución colaborativa de problemas es un pilar,* el desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-ac-ción.

•*El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo:* adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

•*Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información:* el desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del

aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

•*Es necesario tener en cuenta las creencias:* el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los docentes poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

•*El desarrollo profesional integra un proceso de cambio:* las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los docentes sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido. De esta forma, a menos que el desarrollo

> profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) se formularon la siguiente pregunta: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del docente? Buscando responder a esta interrogante indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de docentes en Australia. Los hallazgos de esta investigación arrojan considerable luz sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de programas que ofrecen a los docentes *oportunidades para centrarse en el contenido* que los estudiantes deben asimilar y que apuntan a resolver las dificultades que los estudiantes encontrarán para aprender dicho contenido. Además utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes e incluyen oportunidades para que los maestros y profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los estudiantes.

PROGRAMAS CON INCIDENCIA EN LAS AULAS

Guskey (2003) ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre los aspectos que caracterizan los buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor realizó un estudio comparativo de diferentes trabajos que enumeran las características de los programas eficientes de desarrollo profesional. La característica que se menciona con mayor frecuencia es que los programas mejoran el conocimiento pedagógico y del contenido que poseen los maestros y profesores. Otro rasgo importante es la posibilidad de disponer de

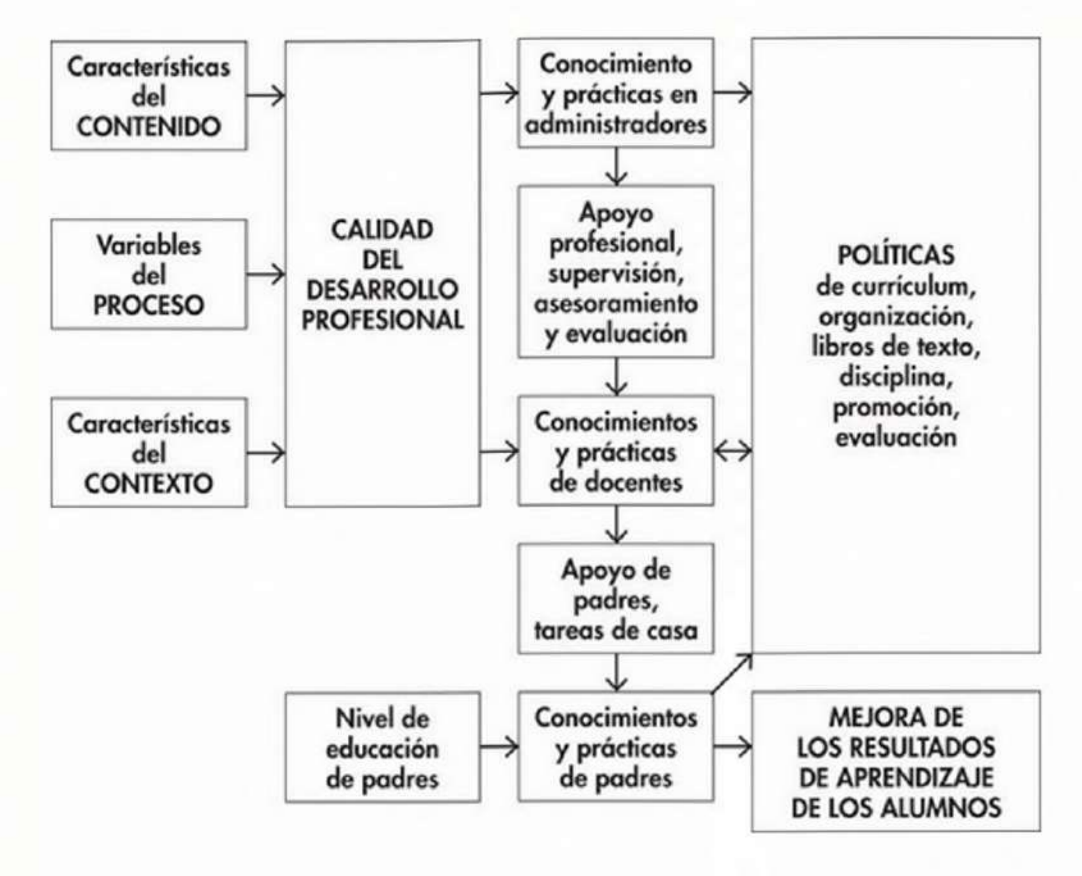
tiempo y de otros recursos para un desarrollo profesional eficiente. Este tiempo debe estar bien organizado y estructurado para que cumpla con sus objetivos. Por otra parte, se plantea la idea de que la formación debería estar basada en la escuela, aunque alguna investigación muestra que esto no siempre funciona, y puede incluso promover prácticas demasiado locales.

Guskey (2003:16) plantea que “parece haber poco acuerdo entre los investigadores del desarrollo profesional docente en relación a los criterios de eficacia en el desarrollo profesional”, y destaca especialmente este aspecto, porque “sin una clara idea de las metas del desarrollo profesional y de las formas como conseguirlas, es improbable que mejore la calidad del desarrollo profesional docente”.

Por otra parte, parece existir bastante consenso entre los investigadores respecto a que la calidad del desarrollo profesional no se refiere sólo a los aspectos de eficiencia (es decir a cuán bien se planifica y desarrolla), sino que hay que tener en cuenta cuál es su impacto en las aulas. Guskey y Sparks (2002) cuando plantean que “durante muchos años los educadores han funcionado con la premisa de que el desarrollo profesional es bueno por definición y por lo tanto cuanto más mejor. Sin embargo, el énfasis actual en la rendición de cuentas ha conducido a una nueva demanda de evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional. En particular, los políticos y líderes educativos quieren tener evidencias concretas del impacto del desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes".

Guskey y Sparks (2002) proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad del desarrollo profesional. El

modelo parte de la premisa de que el desarrollo profesional está influido por un conjunto de factores. Los elementos básicos para explicar la calidad del desarrollo profesional son el *contenido,* el *proceso* y el *contexto* (ver figura 8.1). Las características del contenido se refieren al "qué" del desarrollo profesional y tienen que ver con el conocimiento, las habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los estudiantes la aprenden, etc. El proceso se refiere al "cómo" del desarrollo profesional y se vincula no sólo con las actividades que se desarrollan sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas. Las características del contexto nos remiten al "quién, cuándo, dónde, y porqué" del desarrollo profesional. Estas variables implican a la organización, el sistema o la cultura en la que el desarrollo profesional se lleva a cabo.



Fuentes: Elaboración propia basado en Guskey y Sparks, 2002

Figura 8.1. *El DPD* y *los aprendizajes de los estudiantes*

Las conclusiones que se derivan de este modelo son claras. En primer lugar, aunque las relaciones entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes sean complejas y multifactoriales, no son azarosas ni caóticas. El

contenido, los procesos y el contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar su calidad, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan al aprendizaje de los estudiantes. Éste viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En esta perspectiva, ha de tenerse en cuenta la calidad del conocimiento y las prácticas de los docentes como un factor que influye y determina dicho aprendizaje. De esta forma, si una actividad de formación no llega a mejorar la calidad del conocimiento y de las prácticas docentes, puede haberse desarrollado con calidad, pero su eficacia será baja.

EL DESARROLLO PROFESIONAL Y SU EVALUACIÓN

Para diseñar y llevar a cabo la evaluación del desarrollo profesional docente hemos de ser consecuentes con la idea de que éste es a la vez intencional, evolutivo y sistémico. Es intencional porque no se improvisa, sino que va dirigido hacia la consecución de unos determinados propósitos que son valiosos y que pueden ser evaluados. Es evolutivo porque ocupa al maestro y al profesor a lo largo de toda su carrera docente. Es sistémico porque no sólo incluye los aspectos personales o individuales, sino que se entiende que los esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes deben necesariamente enmarcarse en el entorno organizativo, cultural y social de la escuela.

El modelo de evaluación de Guskey (2OOO) significa un avance respecto al que fuera elaborado por Kirkpatrick (1999), en función de cinco momentos claramente

definidos del desarrollo profesional. El *primer* nivel se dirige a conocer las *reacciones de los participantes* en una actividad de formación. Estas reacciones pueden referirse al *contenido* (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad...), al *proceso* (las estrategias utilizadas, la competencia del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, el uso del tiempo...), o al *contexto* (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas...).

El *segundo* nivel de la evaluación del desarrollo profesional se centra en conocer el *aprendizaje que se ha producido en los participantes* (los docentes). La idea que se persigue es conocer si la participación en la actividad de formación ha permitido que los maestros y profesores mejoren sus conocimientos, habilidades y, en algunos casos, sus actitudes o creencias. Resulta fundamental conocer este nivel de impacto porque seguramente no podrá darse una aplicación al aula si no se ha producido un adecuado aprendizaje de conocimientos y habilidades. Pero también hemos de tener en cuenta aquí el lento proceso de cambio en cuanto a actitudes y creencias al que ya nos hemos referido antes (Guskey y Sparks, 2002).

Un *tercer* nivel de estudio del impacto del desarrollo profesional que plantea Guskey (2000:149), es de la *organización.* Acorde con su idea de que el desarrollo profesional hay que entenderlo desde una perspectiva sistemica, la mirada a la organización en la cual se pretende aplicar un cambio resulta imprescindible. Por mejor que se haya desarrollado una actividad de formación, si ésta entra en conflicto con las normas y culturas de la organización, es difícil que pueda ser implantada: "un enfoque sistèmico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el

proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma". Para abordar adecuadamente los aspectos organizativos, desde el punto de vista de Guskey deben analizarse las políticas organizativas dentro de las escuelas, los recursos de que se dispone para apoyar la implantación, la protección que la escuela provee para evitar elementos "distractores" al proceso de implantación, el apoyo brindado durante la experimentación para evitar el miedo al fracaso, el liderazgo del equipo directivo, el reconocimiento por el esfuerzo realizado, así como la disponibilidad de tiempo para la realización de actividades propias de la implantación del cambio.

Los factores que intervienen en el *cuarto* nivel de la evaluación del desarrollo profesional son los referidos a la *utilización* por parte del docente de los conocimientos y habilidades adquiridas. A este respecto, se ha sugerido la utilidad del modelo CBAM, que plantea diferentes etapas en las preocupaciones de docentes (toma de consciencia, información, personal, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque), así como diferentes momentos en los niveles de uso de la innovación (Mayor Ruiz, Sánchez Moreno y Marcelo García, 1995).

El *quinto* y último nivel de análisis del efecto del desarrollo profesional docente es el grado de *aprendizaje de los estudiantes.* Ya hemos señalado que el efecto del desarrollo profesional en el aprendizaje de los estudiantes no es siempre fácil de demostrar, sobre todo porque el aprendizaje de los estudiantes puede depender de otras variables aparte de la formación de los docentes. Corresponde sin embargo destacar que la preocupación por los estudiantes como un criterio relevante para

evaluar el desarrollo profesional docente es una tendencia reciente y muy digna de atención, porque propone una nueva mirada sobre la formación docente. Diseñar y desarrollar la formación tomando en consideración el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ya de por sí representa un cambio trascendental en la configuración del desarrollo profesional. Ésta es una tendencia que viene siendo planteada por diferentes autores. Así, Little (2004) plantea una propuesta innovadora en relación con el desarrollo profesional docente, basada en el análisis de los trabajos o tareas de los estudiantes. En esta perspectiva, el análisis de las tareas y trabajos de los estudiantes supone una manera de pensar la formación partiendo de la base que se aprende *en* y *de la práctica.* Se trata de una tendencia que de manera creciente se considera como apropiada para la formación.

Las principales razones para proponer un desarrollo profesional centrado en los trabajos de los estudiantes tienen que ver, en primer lugar, con la idea de que el trabajo de los estudiantes constituye un recurso para profundizar el conocimiento de los docentes. Se plantea, y la investigación confirma esta perspectiva, que participar en actividades de desarrollo profesional centradas en el análisis de las tareas de los estudiantes mejora el conocimiento, las habilidades y la confianza de los docentes en clase, lo mismo que su compromiso con la docencia. “Aunque el número de investigaciones es reducido, los hallazgos disponibles indican que el examen colectivo de los trabajos de los estudiantes, cuando se diseña para centrar la atención de los maestros y profesores en el aprendizaje de los estudiantes, puede tener un efecto positivo en el conocimiento docente, la práctica de enseñanza y, en algunos casos, en el aprendizaje de los estudiantes” (Little, 2004:105).

En segundo lugar, el trabajo de los estudiantes opera como un catalizador para la comunidad profesional y la reforma escolar. Se plantea que el análisis del trabajo de los estudiantes ayuda a superar el aislamiento de los docentes, promoviendo el análisis conjunto de trabajos de estudiantes, y contribuyendo asimismo a crear una comunidad escolar que habla sobre cómo se enseña y se aprende. En tercer lugar, y por último, el trabajo de los estudiantes es considerado como un instrumento de control externo ya que, en la medida en que se utilicen indicadores previos, es posible establecer en el análisis de las tareas comparaciones con los indicadores establecidos.

9
LA INNOVACIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

EN EL CAMPO DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, la revisión de las reformas impulsadas a partir de 1990 en los países de la OCDE muestra varias tendencias claras. Las actividades de desarrollo profesional pasaron, en la mayoría de los países, a ser obligatorias para todos los docentes, y en muchos casos a adoptarse como un prerrequisito básico para ascender en la carrera profesional. Esta tendencia se combina (ver tabla 9.1) con la consolidación de un rol más protagónico para las escuelas en muchos países donde la formación continua ya se imparte en las escuelas, replicando el modelo "basado en la escuela" que se está ensayando en algunos casos para la formación inicial (Rueegg, 2009), la creación de redes de docentes, la flexibilización de metodologías y el desarrollo de estándares (Darling-Hammond, 2009).

En los epígrafes siguientes presentaremos una serie de propuestas de desarrollo profesional docente que han tenido impacto en las aulas. Entre éstas las de Japón, Singapur y Estados Unidos. También hemos reservado una sección a algunas innovaciones implementadas en España y en América latina.

ÉNFASIS PRINCIPAL	INICIATIVAS DESTACADAS
Centralidad de las escuelas	JAPÓN
Redes de docentes	SINGAPUR

Flexibilización y estímulo a actividades individualizadas	ESTADOS UNIDOS
Estándares	ESTADOS UNIDOS
Centros de profesores	ESPAÑA
Diversidad según contexto	AMÉRICA LATINA

Tabla 9.1. *Iniciativas para mejorar el desarrollo profesional docente*

DOS EJEMPLOS DEL SUDESTE ASIÁTICO

Un ejemplo interesante de transformaciones que reflejan la centralidad de las escuelas en el desarrollo profesional es el de Japón. Ocupando sistemáticamente lugares destacados en los rankings de las evaluaciones PISA, el sistema educativo japonés está fuertemente asentado en la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, pone un fuerte énfasis en los estudiantes y se adapta fácilmente a los cambios vinculados a la globalización, el acceso a la información y las tecnologías de la comunicación (Mourshed et al. 2010). La educación es responsabilidad del gobierno nacional y de los gobiernos estatales y municipales. El primer nivel tiene la responsabilidad de fijar estándares, diseñar contenidos curriculares, certificar a los docentes y establecer parámetros para el tamaño de los grupos. También provee financiamiento a los gobiernos estatales y locales, que son los que ejecutan directamente la provisión de servicios educativos.

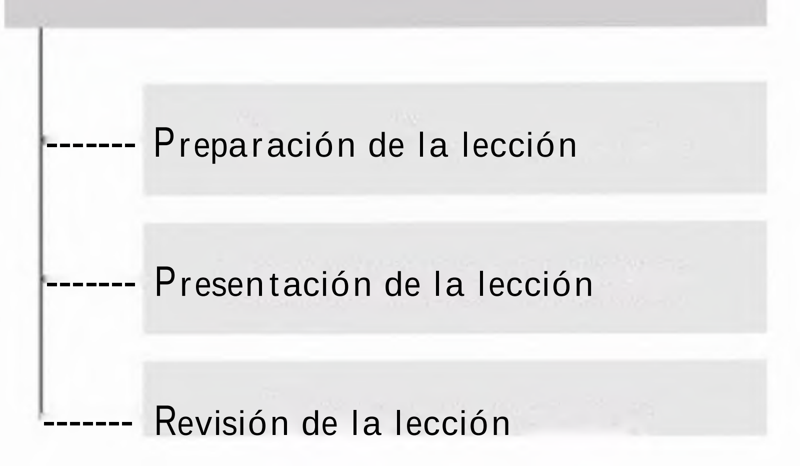
En Japón, los docentes disfrutan de un estatus social relativamente alto. La

docencia aparece sistemáticamente entre las profesiones más prestigiosas. Esto se debe a factores diversos, entre ellos, la alta importancia prestada por el país a la formación de sus recursos humanos, la garantía de estatus que el gobierno ofrece a los docentes que trabajan en las escuelas públicas, las remuneraciones, la alta calidad de la formación docente en el sistema universitario (Mourshed et al. 2010).

El país cuenta con un abanico exitoso de políticas orientadas a la calidad docente que le ha permitido, entre otras cosas, evitar el problema de la escasez de docentes calificados, un desafío compartido por la mayor parte de los países.

En particular, en el campo de la formación, Japón cuenta con un sistema avanzado de "comunidades de práctica" asociadas a sesiones de "estudio de lecciones", en las que los docentes trabajan en conjunto para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la forma de las clases que cada uno de ellos debe impartir. Los docentes suelen visitar a sus pares y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo docente (Barber et al., 2007).

Las sesiones de "estudio de lecciones" se plantean en tres fases: la preparación, la clase propiamente dicha y las sesiones de revisión (ver figura 9.1). En la fase de preparación, el docente selecciona y recopila los materiales necesarios para la lección, adaptando su clase a los objetivos de la lección y escribiendo un plan para llevarla a cabo.



Fuente: Elaboración propia basado en Maldad, 2008

Figura 9.1. *Estructura del modelo de DPD en Japón*

En la segunda fase, el docente presenta la lección en base a lo preparado frente a otros docentes, el director, supervisores, maestros y profesores de otras escuelas, etc. Finalmente, en la etapa de revisión, el docente evalúa el trabajo hecho y recibe comentarios por parte de los asistentes a la lección.

Las evaluaciones disponibles indican que el uso del modelo de "estudio de lecciones" con base en las escuelas es muy efectivo en el desarrollo de las habilidades de enseñar de maestros y profesores (Maldad, 2008).

Otro caso relevante al considerar las políticas de desarrollo profesional docente

en el sudeste asiático es el de Singapur. Ese país instaló, en 1998, la “Red docente”, con el objetivo de fortalecer la docencia a través del apoyo a los maestros y profesores partiendo de la premisa del aprendizaje colaborativo, compartido y reflexivo. La Red docente tiene varios componentes interrelacionados: círculos de aprendizaje, talleres liderados por docentes, conferencias, sitios web y publicaciones (Tripp, 2004; Salleh, 2006).

Los círculos de aprendizaje involucran entre 4 y 1O docentes y un facilitador que ayuda al grupo a identificar y resolver problemas comunes elegidos por los propios participantes. Los grupos se reúnen durante 8 sesiones de dos horas cada una, a lo largo de un período mínimo de 4 meses y máximo de 12 meses. El facilitador tiene a su cargo la tarea de lograr que los participantes se reconozcan como interlocutores válidos, y estén dispuestos a compartir sus experiencias y puntos de vista con el objetivo de discutir grupalmente y producir, también en forma colectiva, nuevo conocimiento que les sea útil para su práctica (Wei, Darling-Hammond, et al. 2009).

Los talleres y conferencias forman parte, junto con los círculos, de un programa de formación profesional integrado que se apoya básicamente en la reflexión y el diálogo con otros colegas, así como en la investigación práctica que ayude a los docentes a mejorar su trabajo cotidiano. Los primeros permiten a los docentes presentar sus ideas y aprendizajes ante otros docentes, en base a presentaciones preparadas con apoyo de la red (Tripp, 2004). Las segundas ofrecen a los docentes contenidos teóricos y abordajes académicos referidos a los ejes sobre los que se encuentran reflexionando en los círculos y los talleres, facilitando de esta forma

el acceso a herramientas de desarrollo profesional más formalizadas, que fortalecen el aprendizaje y la reflexión.

POLÍTICAS INNOVADORAS A NIVEL ESTATAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Entre los cincuenta gobiernos estaduales que conforman Estados Unidos, se destaca el estado de Washington. Se trata de otro ejemplo interesante en materia de políticas para fortalecer y mejorar la calidad del desarrollo profesional docente. En la década de los años 90, en el marco de una serie de reformas basadas en estándares, Washington invirtió fuertemente en el desarrollo profesional de sus docentes. Esta inversión implicó la creación y consolidación de *Centros de aprendizaje* y *evaluación para los docentes* que ofrecen formación y apoyo a maestros y profesores y el apoyo económico a escuelas para fortalecer sus actividades de desarrollo profesional.

Lo más relevante de la experiencia del estado de Washington es, quizás, la forma en que el desarrollo profesional se vincula con la certificación para el ejercicio de la profesión (PROCERT). Ésta se basa en un proceso individualizado centrado en acreditar las habilidades y competencias docentes en el logro de aprendizajes de los alumnos.

El docente puede desarrollarse profesionalmente de diferentes maneras. Entre éstas, figuran los *“planes de crecimiento profesional”,* que pueden ser presentados en forma individual o colectiva, y deben cumplir con una serie de requisitos para ser aprobados por un Comité que los aprueba y que luego monitorea y evalúa sus resultados.

Los *“planes de crecimiento profesional”* y las demás estrategias de desarrollo profesional docente se basan en los *“Estándares para el desarrollo de los equipos docentes”* que se estructuran en tres categorías:

-*Contexto,* que refieren al desarrollo de comunidades de aprendizaje y la consolidación de liderazgo para el desarrollo profesional en las escuelas.

-*Procesos,* que establecen, entre otras cosas, el uso de la investigación e información sobre los estudiantes y sus aprendizajes, el adecuado diseño de metas de aprendizaje, la utilización de metodologías colaborativas entre los docentes.

-*Contenidos,* que se vinculan con la preparación adecuada de los maestros y profesores para desempeñarse en distintos contextos y a las competencias para relacionarse con los alumnos, las familias y la comunidad.

Los estándares constituyen una guía central para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente en el estado de Washington.

UN CASO EUROPEO DE INTERÉS EN ESPAÑA

Desde 1984, el desarrollo profesional docente en España se organiza en torno a los Centros del Profesorado, que reciben una denominación diferente en cada una de las comunidades autónomas (Centros de Profesores y Recursos, Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos...). Los Centros del Profesorado son instituciones con un funcionamiento y una organización bastante independientes, aunque dependan de la administración educativa autonómica. Estos centros tienen

una estructura descentralizada, su número depende de la extensión de cada uno de ellos. Cuentan con un plantel de formadores, denominados asesores, que desempeñan tareas formativas en diferentes modelos de formación. Los asesores son docentes que han participado en proyectos de innovación educativa y que dejan provisionalmente la docencia para implicarse en las tareas formativas. Cabe señalar que las universidades formalmente no participan en los Centros de Profesores que son gestionados por el propio profesorado (Marcelo y Vaillant, 2009).

Una de las características del desarrollo profesional docente en España es la variedad de sus modalidades de formación. Así, junto a los cursos de formación, ha ido creciendo una oferta formativa relacionada con proyectos de innovación, grupos de trabajo, proyectos de formación centrada en la escuela, proyectos de mejora escolar, etc.

En este tipo de modalidad de desarrollo profesional, son los propios centros educativos y sus profesores los que deciden sobre las temáticas de formación o innovación, los que se organizan y participan en los proyectos, contando con el apoyo de los asesores de los Centros del Profesorado. Por lo tanto, el desarrollo profesional del profesorado en España ha intentado acercarse a las necesidades de los docentes, dando prioridad a iniciativas que vayan más allá de las acciones puntuales en cursos de formación, para aproximarse a una formación más ligada a la mejora y a la innovación escolar.

Desde sus orígenes hasta nuestros días, los Centros de Profesores en España han ido evolucionando. Son muchas las innovaciones que se han ido introduciendo tanto en modalidades de formación como en los diferentes programas

formativos desarrollados: escuelas inclusivas, educación para la ciudadanía, enseñanza basada en competencias, introducción de tecnologías, etc. Los Centros del Profesorado han sido muy innovadores al incorporar con mucha flexibilidad los recursos telemáticos para favorecer la creación de redes de profesores en torno a diferentes temáticas.

Aunque existen múltiples ejemplos, hemos elegido el caso de una experiencia de colaboración entre tres Centros de Profesorado de la provincia de Almería que han constituido una plataforma virtual para el trabajo colaborativo del profesorado al que atienden. Se trata del Portal CEPINDALO[1] que brinda respuesta a las demandas formativas de los centros educativos en temáticas variadas: co-educación, plurilingüismo, TIC, interculturalidad, convivencia, cultura emprendedora, bibliotecas, competencias básicas, investigación, educación permanente. El portal CEPINDALO ha congregado a miles de docentes en diversas actividades formativas y cursos en modalidad e-learning.

Junto con el espacio para ofertar formación formal, se ha creado un espacio para las redes de profesores ya constituidas. Éstas cuentan con un amplio número de recursos en diferentes formatos que son aportados tanto por los formadores como por los propios docentes. Es de destacar también el espacio *Mahara-Indalo*[2]*;* se trata de una herramienta que permite la creación de portafolios electrónicos. En el portafolio, se puede usar el espacio personal para compartir experiencias, materiales personales, aprendizajes no-formales, información relevante que pueden ser útiles a otros usuarios. Cada usuario tiene la libertad de elegir el nivel de “difusión” de su material.

La formación continua de la década de los So y de los 90 provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades. Quizás una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes, en Argentina hay más de 8OO.OOO. Aún en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público y lleva a considerar que cualquier programa de desarrollo profesional docente se enfrenta con la cuestión de la masividad.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó —a veces con éxito, a veces sin él— mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar de un panorama a veces desalentador, existieron algunas iniciativas de éxito (Terigi, 2007) como evidencia la tabla 9.2.

PAÍS	NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO
ARGENTINA	*Red Federal de Formación Continua*	Articular un sistema de instituciones formadoras para brindar formación docente en servicio
BRASIL	*Formación Profesores en Ejercicio*	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados
COLOMBIA	*Microcentros*	Constituir grupos de trabajo con profesores y/o directores
CHILE	*Grupos Profesionales de Trabajo*	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores
EL SALVADOR	*Bono de Desarrollo Profesional*	Permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos

MÉXICO	*PRONAP*	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica

Fuente: Marcelo y Va illa nt, 200Q

Tabla 9.2. *Acciones destacadas de DPD en América Latina*

Varios son los países que han establecido estructuras específicas para coordinar la formación docente continua. Así, en Argentina, resulta particularmente inspiradora la iniciativa de reordenar la formación continua a través de una Red Federal con el objetivo de congregar a las instituciones de capacitación docente según parámetros de calidad. Se trata de una herramienta para establecer estrategias nacionales de capacitación con participación de las autoridades educativas de las provincias del país. En cada una de ellas hay un organismo designado para funcionar como cabecera jurisdiccional de la Red, que formula un Plan Global de Formación Docente Continua que aprueba el Ministerio nacional. La Red distribuye financiamiento al que pueden acceder todas las instituciones que la integran, a condición de que sus propuestas estén aprobadas por la Cabecera Nacional o estén integradas en el Plan Global de una provincia.

En Brasil, la Secretaría de Educación del estado de San Pablo, ha implementado un Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria). Además se han creado Equipos Pedagógicos con docentes de diversas áreas para facilitar la tarea pedagógica de la

escuela y facilitar la actualización de docentes.

Otras iniciativas en América Latina en el campo de la formación en servicio se basan en el concepto de un docente que aprende en la práctica y en colaboración con otros. Tal es el caso de los "círculos de aprendizaje" que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes, y las "expediciones pedagógicas" que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que realizan maestros y profesores en distintas situaciones docentes del país (Ávalos, 2006).

El problema con muchas de estas iniciativas es que suelen ser apoyadas inicialmente desde los ministerios de educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran de más urgencia. Es el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile que se difundieron entre profesores de Enseñanza Media durante los años 90 y que lograron movilizar activamente a profesores secundarios pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el "Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio" (PRONAP) de México, combina diversas acciones como talleres breves de actualización, cursos presenciales, actividades de auto-aprendizaje y asesoramiento especializado en los centros de maestros. Se trata de acciones orientadas a mantener una oferta

continua y permanente para todos los maestros de la educación básica, así como para el personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades.

En algunos países latinoamericanos, las propuestas de formación se han concentrado en la Enseñanza en Condiciones Adversas (ver tabla 9.3). Tal es el caso del Proyecto Maestro + Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina. La iniciativa consiste en incorporar al aula de primer grado un segundo maestro (el “maestro ZAP”) que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos.

Gran parte de la potencialidad del proyecto se juega en la integración de equipos de trabajo con el docente a cargo del grado, con miras a la mejora del manejo grupal y el trabajo con grupos reducidos de alumnos. Para desarrollar esta potencialidad, el proyecto sostiene una línea de “capacitación docente en lecto-escritura y en temáticas relevantes para la atención educativa en las zonas más desfavorecidas” y otra de asistencia técnica a maestros y escuelas, con énfasis en la contextualización curricular.

Otro caso de interés se refiere a la propuesta de formación para maestros que enseñan en el *Programa de Aceleración* de varios estados y municipios de Brasil (Navarro, 2OOO), destinado a niños y niñas con más edad y retraso educativo en el nivel primario. El programa de formación incluye materiales fuertemente estructurados que guían a los maestros en su actividad docente. Otro programa similar es el de formación para maestros que actúan en las *Aulas Alternativas* de El

Salvador. La actualización de los docentes se basa en el desarrollo de las competencias técnicas exigidas por el trabajo con niños con más edad a la correspondiente al nivel educativo en el que están (Marcelo y Vaillant, 2009).

PAÍS	NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO
ARGENTINA	*Maestro+Maestro del Programa de Acción Prioritaria*	Capacitación en lecto-escritura y contextualización curricular para mejorar los primeros grados de educación primaria
BRASIL	*Programas de Aceleración*	Preparar a los maestros mientras enseñan a partir de materiales fuertemente estructurados
COLOMBIA	*Educación en el campo, en situación de violencia y para gente especial*	Entrenar maestros para la especificidad de situaciones de enseñanza
CHILE	*Grupos Profesionales de Trabajo*	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores
EL SALVADOR	*Aulas Alternativas*	Fortalecer a los maestros en aspectos técnicos

URUGUAY	*Maestros Comunitarios*	Formar a los maestros en estrategias pedagógicas de inclusión educativa

Fuente: Marcelo y *Vaillant, 2012*

Tabla 9.3. *Programas para la enseñanza en condiciones adversas*

La idea de "maestros entrenados para cada situación" estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia entre las cuales "Adultos en el ciclo de educación básica"; "Educación en el campo"; ''Educación en medio de la violencia" y "Educación especial para gente especial".

En Uruguay, se ha desarrollado desde el año 2005, el *Programa de Maestros Comunitarios* que atiende la problemática de niños y niñas en escuelas situadas en contextos de alta vulnerabilidad social. La propuesta de formación continua de los maestros comunitarios se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa, y busca dotar a los docentes de herramientas conceptuales y metodológicas, a través de instancias grupales presenciales y apoyo técnico permanente durante el transcurso del programa (Marcelo y Vaillant, 2009).

En síntesis, el desarrollo profesional es un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas con sistematicidad para promover el crecimiento y el desarrollo docente. De esta forma, se entiende que las experiencias son más eficaces si permiten que los docentes relacionen las nuevas experiencias con sus conocimientos previos. Y para que esto sea posible,

se requiere un adecuado seguimiento, indispensable para que el cambio se produzca.

A diferencia de las prácticas tradicionales de formación, que no relacionan las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en la escuela y que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los maestros y profesores.

Aunque las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos que se configuran a partir de una definición diferente en cuanto a lo que significa aprender a enseñar.

---

[1] Ver http://aula.cepindalo.es/moodle/

[2] Ver http://www.cepindalo.es/mahara/

UNA DE LAS CARACTERÍSTICAS MÁS SALIENTES del siglo XXI son las sociedades con estructura en red y dependientes del conocimiento y de las tecnologías. Vivimos en economías en las que la productividad está más asociada a la generación, procesamiento y transmisión de la información que a la transformación de las materias primas. Una sociedad de la información en la que, según Castells (1997), existe una convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado.

En la sociedad actual, el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos directamente relacionado con el nivel de formación y la capacidad de innovación que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y esto nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías para que los niños, jóvenes y adultos actualicen constantemente sus capacidades y competencias. Hemos entrado en una sociedad que exige de todos una permanente actividad de formación y aprendizaje.

El arribo y la inclusión de las tecnologías en el escenario educativo, plantea enormes desafíos pero también brinda grandes oportunidades. Constituye un camino al alcance de la mano para impulsar reformas e innovaciones que tengan como eje el derecho de aprender que poseen todos los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009). Y todo esto nos lleva a reflexionar acerca del papel de los docentes en

esos nuevos escenarios educativos.

En los últimos años han proliferado los informes y estudios con abundante evidencia acerca de los programas de formación inicial y continua de docentes y su disociación con una realidad educativa en continuo cambio. Hay falta de adaptación de los programas de formación a la gran complejidad de una sociedad de la información que exige iniciativas y propuestas flexibles, reflexivas y complejas (Vaillant, 2010).

La preparación de los maestros y profesores no es tarea fácil y necesita ser repensada a la luz de nuevas tareas y requerimientos. El avance imparable de la sociedad de la información y del conocimiento, impulsada por el uso de las tecnologías, va a configurar un escenario caracterizado por una "una sociedad del aprendizaje donde todo el mundo enseña y aprende, y nadie es un experto" (Hargreaves, 1997:19). Esa es la principal justificación de este capítulo cuyo objetivo es reflexionar sobre la formación docente a partir del advenimiento de las tecnologías de la comunicación y de la información, ¿cuáles son los escenarios futuros para las acciones de formación?.

LAS TECNOLOGÍAS SE MULTIPLICAN

Hablar de tecnologías nos lleva inexorablemente a pensar en las computadoras, en Internet y también en una amplia nueva generación de dispositivos móviles y de aplicaciones en red, pautadas por la convergencia de medios que plantean un nuevo escenario (Scolari, 2011). Pero no debemos olvidar que a lo largo de los últimos cincuenta años también se ha intentado introducir en las aulas muy diversas

tecnologías. Pensemos en la imprenta de Freinet, pasando por la televisión escolar, el proyector de diapositivas, el retroproyector o las presentaciones audiovisuales, entre otras. Sin embargo, no es muy significativo el impacto que esas innovaciones tecnológicas han tenido en las prácticas docentes tradicionales.

Con el transcurso de los años y la evolución en nuestras sociedades, especialmente la implantación de los medios de comunicación masivos y de Internet, a la escuela, a los maestros y a los profesores, les han surgido muy serios competidores (Marcelo y Vaillant, 2009). Esos competidores los encontramos en la creciente cantidad de información a disposición de los estudiantes, en paralelo al aprendizaje formal que proporciona la escuela. Tanto la televisión, como Internet, están representando una fuente de influencia y generación de modelos, patrones sociales y valores que compiten, y a menudo se enfrentan, con los que se promueven desde la escuela.

Las oportunidades que las tecnologías ofrecen para aprender se extienden no sólo al aprendizaje de los estudiantes, sino también a la misma enseñanza y engloban prácticamente a todas las formas de comunicación habituales en la educación presencial. Las tecnologías permiten la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre docente y estudiantes y entre los propios estudiantes. Ese tipo de enfoque de aprendizaje cooperativo comienza a extenderse (Marcelo y Vaillant, 2009). Ha surgido así el e-learning, forma de designar la formación que se brinda en general mediante soporte de Internet, con enorme potencialidad para la formación inicial y continua del docente, tal como lo veremos más adelante.

El futuro nos deparará tecnologías nuevas que será necesario asimilar, que

involucrarán inevitablemente al docente y, más concretamente, a las capacidades y competencias que será necesario desarrollar desde la formación inicial y continua. El problema es que existe una endémica desconfianza de los docentes hacia las tecnologías. Y esto seguramente no se trata de algo deliberado. Quizás se explique por la introducción de las tecnologías como productos ya acabados, diseñados y listos para ser utilizados *llave-en mano,* lo que no se corresponde precisamente con la idea de un docente que necesita desmontar los diseños y procesos para así poder apropiarse de ellos. Tal vez, en relación con ello está el hecho de que los docentes tienden a usar las tecnologías en formas que les resultan útiles (o funcionales) a sus prácticas tradicionales, pero no tanto en formas que supongan un cambio en sus prácticas y enfoques habituales.

Aprender en la sociedad de la información y del conocimiento supone crear espacios de colaboración e intercambio abiertos, fluidos y con pocas restricciones, que permitan a las personas dar respuestas a sus problemas a través de un apoyo sostenido por la comunidad-red a la que pertenecen. El conocimiento no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica.

McLellan (1996:6) considera que “el conocimiento está situado contextualmente, y está influido fundamentalmente por la actividad, el contexto y la cultura en la que se utiliza”. Entender el conocimiento de manera contextualizada nos plantea las preguntas siguientes: ¿qué deben aprender y cómo deberían aprender los futuros docentes?; ¿cómo diseñar e implementar una formación docente en el contexto de la sociedad de la información, del conocimiento y de las tecnologías? Nos referimos, por tanto, a aquellos conocimientos que la formación considera

básicos para aprender a enseñar y también a las formas como se presenta, comunica y construye ese mismo conocimiento.

Una característica del conocimiento sobre aprender a enseñar en el siglo XXI es que no reside exclusivamente en una sola persona, sino que está distribuido entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Marcelo y Vaillant, 2009). El desarrollo de las tareas de enseñanza requiere trabajo en equipo, que conduce a un mejor aprovechamiento del conocimiento, lo que a su vez aumenta la capacidad de resolución de problemas. Esta idea del "conocimiento distribuido" se ha visto estimulada por el impacto de las tecnologías, principalmente Internet. La posibilidad de que los docentes puedan acceder a conocimientos y contactos personales con docentes distantes geográficamente, al igual que la posibilidad de integrarse a "comunidades virtuales", ha ampliado enormemente los horizontes de lo que significa aprender a enseñar.

Junto a la idea de "aprendizaje distribuido", que asume que nadie tiene todo el conocimiento sino que éste se encuentra distribuido entre el conjunto de personas implicadas en el desarrollo de un proyecto común, ha surgido una nueva forma de aprender denominada conectivismo (Siemens, 2006). Esa corriente de pensamiento postula que el aprendizaje (definido como conocimiento procesable), puede residir dentro de una organización o en una base de datos y está enfocado a conjuntos de información especializada cuyas conexiones nos permiten aprender y pautan otra manera de apropiarse del conocimiento.

El conectivismo representa un paso adicional en el intento por entender cómo conocemos en la sociedad del conocimiento. Esta nueva perspectiva viene a echar

luz sobre un aspecto al que ya mencionamos al inicio de este apartado: aprender en la sociedad de la información y del conocimiento supone crear espacios de colaboración e intercambio abiertos, y esto tiene alto impacto en la formación.

La simple incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y en los procesos de enseñanza, no garantiza por sí sola la efectividad en los resultados obtenidos. La selección de medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global, deben estar sustentados por una teoría del aprendizaje que los justifique y delimite.

Uno de los aspectos más llamativos de las tecnologías es su impacto en el ambiente de aprendizaje lo que implica un cambio en la forma de organizar la enseñanza. Este modelo requiere de un docente más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, lo que nos lleva a reflexionar acerca de cómo se preparan maestros y profesores. Un modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes requiere el desarrollo de capacidades docentes que permitan la organización y disponibilidad de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes, mediante tareas individuales y en grupo, con un permanente seguimiento por parte del docentes (Vaillant, 2010).

Se está demandando, por tanto, un docente diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para optimizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y esto requiere un cambio en la cultura profesional de los docentes, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está incluso mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades. Para que el docente diseñe nuevos ambientes de aprendizaje e incorpore las tecnologías, es fundamental que él mismo experimente una variedad de modalidades e

iniciativas en su formación inicial y a lo largo de su formación continua. Las capacidades y competencias que el futuro docente tendrá que movilizar para enseñar a aprender en la nueva sociedad, requieren de contextos formativos que las promuevan.

La pregunta es ahora un poco más precisa: dentro de este conjunto de posibilidades que se abren con el e-learning, ¿cuáles son las experiencias formativas que debemos privilegiar para promover los aprendizajes y las nuevas competencias que se requieren para resolver tareas complejas en forma creativa y colaborativa, en un entorno digital rápidamente cambiante? Deben plantearse nuevos escenarios de formación para responder a nuevas formas de aprendizaje. Y en ese sentido, la utilización de las plataformas y del e-learning abren posibilidades para las acciones de formación formal, lo mismo que para la colaboración y gestión del conocimiento.

LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE INTERNET

¿Es posible y factible diseñar e implementar acciones de formación docente a través del e-learning? La evidencia es muy positiva en ese sentido y muestra que los modelos exitosos (Marcelo y Vaillant, 2009) son lo suficientemente amplios y flexibles como para acomodarse a los diferentes formatos que puede adoptar la formación docente.

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación ha ido evolucionando en el tiempo. Es así que pasamos del tele-aprendizaje en los 90 al e-learning en los 2OOO. Este último concepto es amplio y acoge en principio una

amplia variedad de posibles experiencias educativas a distancia, y la posibilidad de desarrollar una formación tanto asincrónica como sincrónica, en los docentes y en la que estudiantes se escuchan, se leen y se ven en el mismo momento, independientemente de que se encuentren en espacios físicos diferentes. Se trata de una modalidad de formación que permite utilizar las potencialidades de la red para acercar la formación a los docentes a la vez que implementar nuevos escenarios capaces de flexibilizar y ampliar las experiencias de formación a los docentes.

Entre las características más importantes de lo que entendemos por formación a través de e-learning (Marcelo, 2002) podemos mencionar la interacción, ya que los docentes en formación pueden comunicarse unos con otros, con el formador y con los recursos on-line disponibles en Internet.

La formación a través de Internet puede incorporar una variedad de elementos multimedia, como textos, gráficos, audio, vídeo, animaciones. Se trata de un sistema abierto en el que los docentes tienen libertad para moverse dentro del dispositivo de formación, avanzar a su ritmo y elegir sus propias opciones.

Otra de las ventajas de la formación mediante el e-learning es que los docentes pueden participar en un curso de formación a través de Internet en cualquier lugar del mundo, utilizando cualquier computador, a cualquier hora. También es posible incorporar a la formación expertos de diferentes zonas geográficas y áreas de trabajo.

El e-learning permite configurar diferentes escenarios formativos que combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo. El e-learning presenta múltiples ventajas: acceso inteligente a la información, personalización del

aprendizaje, acceso sin fronteras a la formación, actualización de los contenidos. Esas ventajas se acompañan de algunas críticas en relación con la falta de contactos presenciales o la insatisfacción con los usos de las herramientas de foro y chat. Esas dificultades tienen que ver con el hecho que la planificación y desarrollo de un curso mediante e-learning requiere más trabajo que un curso presencial (Marcelo, 2002). Además para muchos docentes, el "aprender a distancia" continúa siendo impersonal y muchos temen perder el contacto humano al no verse físicamente con los docentes.

Es necesario tener en cuenta las dificultades y resistencias pero también hay que admitir la enorme potencialidad del e-learning. La formación a través de Internet crece de forma exponencial en comparación con otras modalidades de formación. La pregunta es ¿cómo asegurar propuestas de formación mediante e-learning que tengan impacto en los docentes y en las aulas?, ¿cómo asegurar un modelo de calidad para la formación e-learning? La figura 10.1 ilustra seis dimensiones a tener en cuenta para asegurar la calidad de esas propuestas.



Fuente: Marcelo y *Va i lia nt, 2009*

Figura 10.1. *Modelo de calidad para la formación mediante e-learning*

Como ya se ha dicho, la formación no se desarrolla en el vacío. Surge y se lleva a cabo en un contexto social, político, profesional, educativo y económico determinado. Por eso resulta ineludible analizar cualquier acción de formación en

relación con sus protagonistas, con los espacios en los que se desarrolla, asf como con las políticas públicas que le sirven de paraguas y justifican la necesidad de la formación que se ofrece. Igualmente, la formación, para ser eficaz, debe estar contextualizada, tanto en sus contenidos, como en sus procedimientos y prácticas.

La formación docente, independientemente de su modalidad, debe ser objeto de planificación o diseño, para garantizar que los procesos no se improvisen, y que estos vayan precisamente dirigidos a mejorar la competencia de los destinatarios para un mejor desarrollo profesional. Diseñar la formación implica un diagnóstico de la situación actual y una propuesta que permita desarrollar los aprendizajes previstos en los objetivos del programa.

El diseño de las acciones de formación que incorporan las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del proceso de aprendizaje posee una serie de características especiales que deben ser en todo caso respetadas. Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de formación se diseñan tomando en consideración los procesos del aprendizaje adulto, así como las condiciones, posibilidades y limitaciones de la utilización de las tecnologías como soporte para la formación.

El diseño del programa de formación en la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia requiere de un “ambiente virtual de aprendizaje”. Este proceso de producción supone la determinación de qué plataforma tecnológica se utilizará, y cuáles serán sus características. El proceso de producción de una acción de formación a través de Internet exige la presencia de algunas condiciones que denominamos “de usabilidad y accesibilidad”, para permitir que el aprendizaje a distancia se

concrete de manera eficiente. La producción técnica del programa debe realizarse siguiendo los procedimientos de usabilidad y accesibilidad adecuados, a fin de propiciar un aprendizaje acorde con las metas y objetivos del programa, dentro de la modalidad de formación online.

Una vez que el programa de formación ha sido diseñado y producido, y previo a su inicio, se requiere la puesta en marcha de un proceso de difusión, información y selección, en su caso al docente o las escuelas susceptibles de participar en dicho programa. Esto supone también una adecuada calidad de la información brindada y el acceso a la misma por parte del docente.

En aprendizaje abierto y a distancia existe una mayor diferenciación entre las fases de diseño y de implementación. El desarrollo de un programa de formación online va a estar condicionado por la calidad del diseño y de los procesos de aprendizaje que se hayan planificado. Para una implementación adecuada de un programa de estas características, resulta imprescindible el trabajo de apoyo y motivación que realizan los formadores a través de las tutorías, así como la utilización de los recursos tanto técnicos como humanos. Por último, la evaluación debe de estar presente en todos los momentos del desarrollo del programa.

Una de las características de los programas eficaces de formación docente tiene que ver con la continuidad del contacto entre el docente y la organización, una vez finalizada la etapa formal de la actividad de formación. La posibilidad de recibir asesoramiento y apoyo por parte de formadores, o bien de otros docentes participantes en el programa, representa uno de los elementos más importantes para asegurar que los aprendizajes se consoliden, superando las dificultades de

aplicación práctica. El programa promueve el asesoramiento continuado y crea asimismo espacios virtuales de comunicación e intercambio entre el docente participante en el programa luego de su finalización.

EL CAMBIO DE PRÁCTICAS DOCENTES

La formación a través de Internet, denominada según los contextos teleformación o e-learning, va implantándose poco a poco en nuestros sistemas educativos. La figura del docente como un profesional cuya actividad se desarrolla en presencia física con los estudiantes, va dando paso a diferentes y complementarias modalidades formativas. Y estas modalidades están exigiendo de los docentes un cambio de prácticas, pero también de conocimiento y concepciones acerca de su propio papel como docente, de su propia identidad profesional, de su concepción del tiempo y de la tarea profesional. Nuevos tiempos y nuevas prácticas requieren de los docentes nuevos perfiles. Pero ¿qué ocurre con los docentes que durante dos o tres décadas han venido desarrollando su enseñanza de manera exclusivamente presencial, cuando pasan a convertirse en tutores online? ¿Cómo abordan este tránsito? ¿Cuáles son las incertidumbres y los aprendizajes que operan en el docente como consecuencia de este proceso?

La formación a través de Internet ha generado un replanteo de los roles tradicionales que caracterizan la práctica docente. Algunos autores se han interrogado acerca de las competencias que e-learning está demandando de los docentes en la utilización de las tecnologías como soporte para el aprendizaje (Marcelo, 2006).

Se han identificado cuatro competencias principales que el e-learning requiere

de los formadores: competencias tecnológicas, competencias de diseño, competencias tutoriales y competencias de gestión.

- Las *competencias tecnológicas* se entienden como las habilidades necesarias para gestionar y emplear todos aquellos recursos tecnológicos necesarios para el diseño y desarrollo del e-learning desde un punto de vista técnico (herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, diseño gráfico, páginas web, etc.). También implica el conocimiento y uso de la plataforma en la cual se desarrolla la actividad formativa, a los efectos de adaptarla al tipo de alumnado y de curso.
- Las *competencias de diseño* se definen como aquellas habilidades requeridas para aplicar los principios didácticos y pedagógicos en el diseño de las secuencias, con el objeto de crear propuestas formativas atractivas que guíen al alumnado en su aprendizaje y den respuesta a sus necesidades. Asimismo refieren a la capacidad para seleccionar la metodología más adecuada para llevar a cabo la formación y realizar tareas de seguimiento y supervisión.
- Las *competencias de gestión* se concretan en la necesidad de poseer conocimiento y habilidad para la coordinación de equipos de trabajo, establecimiento de prioridades, identificación de necesidades formativas, organización y funcionamiento de la estructura de recursos humanos en torno a una acción de e-learning. Las competencias de gestión resultan importantes, en la medida en que tanto los alumnos como diversos tutores pueden situarse en lugares distantes, lo que requiere una mayor capacidad de coordinación e integración de

los equipos humanos. Igualmente, la modalidad del e-learning requiere un conocimiento de las vías de difusión y de marketing que son bastante diferentes a las tradicionales.

• Las *competencias tutoriales* se refieren a las habilidades que deben poseer los profesionales en e-learning para proporcionar asistencia profesional, resolver las dudas surgidas durante el proceso de formación, respondiendo a los mensajes electrónicos de los alumnos y a mensajes del foro. Esta competencia también incluye la capacidad para seleccionar un sistema de tutorías adecuado en cuanto a tiempos, modos y herramientas de comunicación que optimicen el aprendizaje del alumno. Para realizar todas estas tareas, los tutores deberán poseer destrezas en el manejo de las herramientas comunicativas, tanto sincrónicas como asincrónicas. Las herramientas de comunicación sincrónicas nos permiten una comunicación simultánea en tiempo real (chat, videoconferencia); por el contrario las herramientas asincrónicas de comunicación son aquéllas en las que no se comparte la misma estructura temporal (foro y correo electrónico).

Como vemos, una de las competencias más importantes que debe poseer un profesor en ambientes virtuales de aprendizaje tiene que ver con el asesoramiento y la ayuda a los alumnos. Pero, junto a las habilidades pedagógicas, debemos señalar que los docentes en contextos online desempeñan también funciones de desarrollo social, técnico y de gestión (Berge, 1995).

Packhan, Brychan y Miller (2006) desarrollaron un estudio a partir de

entrevistas con profesores tutores y alumnos, encontrando que eran cuatro las cualidades que debían tener los profesores online. En primer lugar, capacidad de motivación hacia los estudiantes; en segundo lugar, capacidad de gestión del tiempo, lo que incluye dar oportuna retroalimentación a los estudiantes; en tercer lugar, poseer una “personalidad online”, que incluye la capacidad de empatia y de comprender el punto de vista de los estudiantes. Por último, estos autores encuentran que las destrezas relacionadas con la organización del aprendizaje de los alumnos (capacidad de síntesis, participación, seguimiento del progreso de los alumnos, etc.) también forman parte de las habilidades que todo tutor debería de poseer.

La comunicación en un ambiente online se diferencia de la comunicación presencial en que la distinción entre hablante/escritor y oyente/lector no es tan clara. La distinción entre lenguaje hablado y escrito también cambia, se dan asimismo algunas diferencias que afectan a la interacción. En el lenguaje escrito en foros online hay ausencia de claves paralingüísticas, como la comunicación no verbal. También los mecanismos de la conversación, tales como tomar la palabra, adoptan una forma diferente. Así, un participante no puede interrumpir a otro y en cualquier momento puede sumarse a la conversación. La tecnología también permite que se aborden diferentes temas simultáneamente, algo que no ocurre normalmente en la comunicación cara a cara.

La literatura de investigación sobre foros a través de Internet identifica la interacción alumno-alumno como una forma esencial de interacción en el aula. La oportunidad de interacción con otros alumnos, tanto en contextos estructurados como informales, es una de las principales ventajas al utilizar la comunicación

asincrónica basada en el texto. Como plantean Bonk y King (1998), las herramientas tecnológicas para el aprendizaje se están volviendo cada vez más interactivas, distribuidas y colaborativas. Y este aspecto tiene una influencia notable en la percepción del papel del profesor online (Marcelo, 2006).

Pero ha sido la comunicación asincrónica a través del foro de discusión la que más atención ha recibido de los investigadores. La comunicación asincrónica es una forma de comunicación a través de la computadora que se convierte en un mecanismo para apoyar el intercambio de información y la interacción grupal mediante la utilización de una variedad de herramientas electrónicas, como el correo electrónico, los boletines de noticias, foros de discusión (Gilbert, 2002).

Algunos temas de investigación, abordados desde el punto de vista del análisis de la comunicación a través de la computadora, se han referido al estudio de aspectos de la comunicación y la conducta humana online: las actitudes, las acciones y el impacto de la comunicación en las interacciones sociales. Pero a pesar del interés que está despertando, Mann y Stewart (2000:4) afirman que "las posibilidades que ofrece el internet para llevar a cabo investigaciones permanecen aún poco exploradas".

Hara, Bonk y Angelí (2000) sugieren que la comunicación online apoya los principios del aprendizaje constructivista, porque permite que los alumnos articulen, lean y reflexionen fácilmente sobre los conceptos. Pero la comunicación online tiene también sus desventajas.

Branon y Essex (2001) indican que la falta de retroalimentación inmediata a los mensajes individuales, la necesidad de participación diaria de los alumnos, así

como la cantidad de tiempo necesario para el desarrollo de un debate de calidad, contribuyen a que la participación se resienta. Así, muchos alumnos pueden desvincularse porque sus ideas expuestas en el foro no reciban respuesta. Por otra parte, las discusiones online se extienden a lo largo de más tiempo que las conversaciones cara a cara. Por ello, los participantes han expresado dificultades al tener que manejar el volumen de mensajes que se producen en estos debates. Ello es evidente en situaciones donde los tutores utilizan modelos de interacción no estructurados, de debate abierto.

Otra limitación para una discusión eficaz reside en la dificultad de seguir la cadena del debate online, ya que los programas informáticos o plataformas tecnológicas (Learning Management Systems) permiten que se puedan discutir diferentes temas simultáneamente.

Bonk y Cunningham (1998) comparten esta idea de que el modelo tradicional centrado en el profesor, en el que el conocimiento se transmite desde el docente a los alumnos, rápidamente está siendo cambiado por modelos alternativos de enseñanza, en los que el énfasis se sitúa en la orientación y apoyo a los estudiantes en la medida en que éstos aprenden a construir su conocimiento y comprensión de la cultura y la comunidad a la que pertenecen. Así, una visión sociocultural del aprendizaje colaborativo está apoyada en la utilización de herramientas colaborativas que funcionan como mediadoras de los procesos de aprendizaje sociocultural.

Pero la participación de los tutores online no se limita sólo a la dirección académica del aprendizaje de los alumnos. Existe también una dimensión *social* en la comunicación online que es preciso que los docentes conozcan. La dimensión social

viene a incluir todas aquellas declaraciones de los alumnos o tutores en las que se fomenta la creación de una dinámica grupal, se promueven las relaciones sociales, se expresan emociones y el grupo de alumnos se afirma como tal. Existe una línea de investigación que ha intentado conocer en qué medida el medio (Internet) influye en el tipo y calidad de la interacción entre los participantes en acciones on-line.

Algunos estudios han mostrado la baja intensidad social de los cursos on-line frente a los presenciales. Sin embargo, la presencia o dimensión social ha demostrado ser un buen predictor del grado de satisfacción de los alumnos, como han encontrado Gunawardena y Zittle (1997). La comunicación virtual requiere de interacción entre los participantes, sean estos docentes o alumnos, proyectándose hacia una "comunidad de aprendizaje". La dimensión social refiere a los agradecimientos, las bromas, los saludos y se relaciona con la expresión de emociones en ambientes virtuales.

La dimensión *didáctica* viene a reconocer que la formación online representa una oportunidad para que los docentes dirijan el aprendizaje de los alumnos. En los foros virtuales, al igual que en las clases presenciales, los docentes y alumnos interaccionan, formulan preguntas y exponen ideas. Anderson (2001) sugiere tres roles principales para el profesor: como diseñador de la enseñanza, planificando y evaluando; como facilitador de un ambiente social que conduce al aprendizaje; y como experto en contenidos, que conoce cómo hacer para que los alumnos aprendan.

Una de las propuestas más estructuradas para el análisis de la comunicación a

través de foros electrónicos la ha realizado Salmón (2000). Esta autora ha planteado que la comunicación a través de la computadora se presenta en forma textual, pero tiene poco que ver con los textos impresos comunes. La contribución de cada persona tiene su propio significado y debe considerarse de manera diferenciada. Ella propone una secuencia de interacción recomendada en las interacciones online.

Su modelo parte de una primera etapa denominada *acceso* y *motivación,* en la que se busca que los alumnos accedan con rapidez y facilidad al foro online. En esta fase se debe buscar que los alumnos tengan conocimiento sobre las ventajas de la tele-formación y los sistemas de comunicación a través de internet, sobre cómo manejar su hardware y software, que obtengan su clave de acceso y tengan acceso al sistema, que accedan a los ambientes del curso cuando sea necesario.

La segunda etapa se denomina *socialización online.* La comunicación a través de Internet proporciona la posibilidad de estar en contacto, de socializar, pero este proceso no se produce por sí solo. En esta fase los alumnos empiezan a construir un ambiente de comunidad y se generan normas formales e informales. Se requiere una presentación y una identificación con los otros. Algunos alumnos asumen un papel de "agazapados": leen pero no participan. Los alumnos empiezan a participar cuando se encuentran seguros con la tecnología. En este momento el tutor debería preocuparse por crear un ambiente de respeto mutuo entre los participantes, reduciendo problemas y orientando a los alumnos que no participan.

La tercera etapa es de *intercambio de información* comienza cuando los alumnos empiezan a responder mensajes. El papel del tutor es clave en esta etapa ya que el

exceso de intercambios y de información hace, a menudo, que los estudiantes pierdan el rumbo. En este momento el tutor debe asegurarse de que el foro se concentre en descubrir y explorar los temas por conocer o las respuestas a resolver. La cuarta etapa es la denominada *construcción de conocimiento.* En esta etapa, los participantes comienzan a interaccionar unos con otros de una forma más participativa, planteando ideas y conceptos sobre un determinado tópico. Los alumnos van avanzando y aprendiendo. Por último, en la quinta etapa, llamada de *desarrollo,* los alumnos se vuelven responsables de su propio aprendizaje a través de las oportunidades que proporciona la computadora.

CAMBIO EDUCATIVO EN NUEVOS CONTEXTOS

¿Por qué los cambios e innovaciones en las escuelas tienen tan poco impacto en la mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos? ¿Cuáles son los motivos por los que, a pesar de las grandes inversiones económicas y humanas, nuestras escuelas y aulas siguen funcionando con esquemas que en otros ámbitos sociales o profesionales consideraríamos obsoletos?

Para Hargreaves (2002:189), “el cambio educativo a menudo ha fracasado debido a que los esfuerzos de cambio individual generalmente están muy mal diseñados. Las metas del cambio pueden ser poco realistas o poco claras de forma que los docentes no llegan a alcanzar lo que se espera de ellos. Los que llevan a cabo los cambios pueden tener poca credibilidad, sus razones pueden ser políticamente sospechosas; las intenciones relacionadas con la mejora de los alumnos pueden ser también dudosas. Y, por último, a veces el cambio también puede parecer

demasiado complejo de forma que sobrecarga a los docentes requiriéndoles trabajar en demasiados frentes a la vez”.

De esta forma, la literatura sobre los procesos de cambio nos ha ido enseñando que las innovaciones pueden surgir dentro de la escuela o desde fuera de ella, pero para que se mantengan es necesario que se den algunas condiciones ya que la innovación puede surgir con cierta facilidad, pero la falta de recursos, las crisis internas en los equipos, la falta de reconocimiento son amenazas continuas para su sostenibilidad. Como también afirmaba Hargreaves (2002:190) ‘‘en la mente y la memoria de los docentes, el fracaso del cambio se convierte en un fenómeno acumulativo. La memoria de los cambios fracasados crea en los docentes un cinismo acerca de los cambios futuros”.

¿Qué podemos decir de la innovación que ha supuesto la integración de las tecnologías en nuestras aulas? Según un informe reciente, en España el 28,5% de los docentes no usan las TIC y que el 30% de docentes hace un uso ocasional (menos de una vez al mes). El 41,5% restante de los profesores manifiesta que hace un uso regular y sistemático de las TIC en sus aulas, aunque con grados de intensidad muy diferentes (Cigales et al. 2008). Cuando los docentes hacen uso de las tecnologías en su enseñanza, lo hacen para transmitir contenidos como apoyo a la exposición oral (78,7%), para presentar contenido mediante un sistema multimedia o hipermedia (62,3%), y para realizar demostraciones que permitan simular determinados escenarios (44,5%). Los docentes no utilizan las tecnologías por varias razones, entre las cuales, falta de acceso a las computadoras, carencia de las competencias necesarias, escasa utilidad para su asignatura, y poco impacto para

su centro educativo.

¿Por qué ocurre lo anterior? ¿Por qué después de miles de acciones formativas que las distintas instituciones de formación continua de docentes han venido desarrollando en los últimos años nos seguimos encontrando con el hecho de que el docente integra poco las tecnologías en sus procesos de enseñanza? ¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan esta integración? Para responder esta pregunta vamos a utilizar el modelo desarrollado por Zhao et al. (2002) que aparece en la figura 10.2.

Zaho et al. (2002) plantean que las condiciones para comprender el proceso de implantación de una innovación —en nuestro caso las tecnologías de la información y la comunicación en el aula—, tienen que ver con tres dimensiones básicas: el docente que innova; la propia innovación y por último el contexto en el cual la innovación surge o se implementa.



Fuente: Elaboración propia en base a Zhao et al., 2002

Figura 10.2. *Proceso de implementación de tecnologías en el aula*

Uno de los aspectos que se puso en evidencia en la investigación que desarrollaron Zaho et al. (2002) es el hecho de que las creencias de los docentes influyen de manera determinante en la utilización de las tecnologías en su aula. Como hemos dicho anteriormente, los docentes no son "vasos vacíos" cuando se implican en una innovación. Tienen ya ideas y creencias muy asentadas sobre qué es enseñar y aprender (Marcelo y Vaillant, 2009). Se entiende que las "creencias" son como preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero. Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional, no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones básicas en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los docentes; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los docentes puedan protagonizar.

Por todo lo anterior podemos afirmar que un elemento clave que facilita o dificulta la implicación de un docente en un proyecto de innovación con tecnologías es la compatibilidad entre las creencias pedagógicas de los docentes y la tecnología. Los estudios sobre la enseñanza de la creencia de los docentes ha mostrado que los docentes que son más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas generalmente son más flexibles. Se comprueba entonces, que la implementación con éxito de tecnologías en el aula es más probable que se produzca cuando los docentes tengan la costumbre de reflexionar acerca de su

enseñanza y de los objetivos que persiguen. Por lo tanto, cuando las creencias pedagógicas sean consistentes con las tecnologías, los docentes se esforzarán por utilizarlas para conseguir resultados positivos.

LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA sigue siendo una de las principales metas de la educación. Y tan importante como lo anterior es que esa calidad llegue a todos los estudiantes por igual, es decir, que haya una mayor equidad educativa. El problema es que las metas y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque tanto la sociedad como los estudiantes han cambiado. Se han multiplicado los lugares donde se aprende, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados. Pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza, y las condiciones de los maestros y profesores, se mantienen prácticamente inalteradas.

Existen variadas iniciativas para cambiar la situación y poner la educación en el centro de las agendas de los países. En este libro nos hemos referido a algunas de ellas. Todas subrayan la necesidad de fortalecer la profesión docente y mejorar la formación de maestros y profesores.

Lo que ocurre en los sistemas educativos habrá de repercutir profundamente en la vida y el éxito de los estudiantes de las décadas venideras. Sin embargo, los objetivos de planes y programas suelen priorizar cuestiones acuciantes inmediatas, en lugar de prefigurar el largo plazo. De ahí la importancia de pensar en el

futuro y, además, de conceptualizar la forma de cambiar los sistemas educativos de modo específico y profundo. Y es en esa línea que, a lo largo de este libro, hemos procurado propiciar una reflexión sobre la formación docente y las políticas que impulsan su mejora.

Si lo que buscamos es promover una formación con impacto en las aulas, entonces se requiere asegurar un adecuado respaldo a las transformaciones que se proponen, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni las meras palabras. Llevamos años proclamando que los sistemas educativos deben cambiar y a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones no siempre han sido suficientes. Quizás esto sea así porque el tema de la formación docente no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión demasiado cargada de connotaciones políticas e ideológicas, con implicaciones financieras que, en casi todos los escenarios posibles, suelen ser inmensas.

Los sistemas educativos deben transformarse al ritmo de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para lograrlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Cambiar la educación sólo puede hacerse como parte de un cambio sistèmico que compromete tanto a la institución educativa, como al modo de pensar y de hacer política educativa.

Es posible suponer que en algunos países la mejora de la formación docente es factible si hay una efectiva decisión política; en otros el contexto es más complejo. En algunos casos, la situación existente parece corregible a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo de la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otras situaciones, se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. Pero en todos los países se necesitan políticas educativas que tengan en cuenta las experiencias previas, la etapa de inserción a la docencia, la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

La docencia debería convertirse en una carrera atractiva para jóvenes que muestren buenos resultados educativos en la educación media, aumentando el nivel académico exigido. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los estudiantes de los centros educativos, sería preciso establecer criterios profesionales que constituyan marcos adecuados para una buena enseñanza, y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad.

Otro punto esencial es la selección rigurosa para que los formadores respondan eficazmente a las nuevas exigencias de la formación inicial docente. Generar condiciones para que los formadores que se encuentran comprometidos en la formación de docentes, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos, se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que se muestren más propensos a adoptar las nuevas visiones, reemplacen a los más

“resistentes”.

Los docentes importan —e importan mucho— para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Y puesto que el docente cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirlos en docentes.

Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial, el inicio en la docencia y el desarrollo profesional de esos maestros y profesores les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad requiere de buenos docentes cuya práctica profesional asegure estándares profesionales de calidad y garantice el derecho de los estudiantes a aprender.

Bibliografía

Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. En V. Farnsworth e Y. Solomon, *Reframing Educational Research* (pp. 77-89). London: Routledge.

Alava, S. (2001). Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages: un autre regard sur le 'métier d'étudiant'. En Ph. Carre (Coord.). *La formation autodirigée: Approches éducatives et cognitives.* Vol. 1 (pp. 21-36). Paris: L'Harmattan.

Anderson, T. et al. (2001). Assessing Teacher Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asychronous Learning Networks, 5* (2).

Arends, R. y Rigazio-DiGilio, A. (2000). *Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice.* ERIC ED, 450074.

Argyris, C. y Schôn, D. (1978). *Organizational Learning.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: UNESCO, UPE y Fundación OSDE.

— (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27* (1), 10-207-252.

Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey &. Company, Social Sector Office. Disponible en: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Educa-tion/Worl-chooLSystems_Final.pdfl.pdf (Consulta 6 febrero 2015).

Barbier, J. M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation: entrer par l'activité. *Revue Savoirs,* 33, 9-22.

Beijaard, D.; Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20* (2), 107-128.

Berbaum, J. (2008). *Que sais-je? Apprentissage et formation.* (6" ed.). Paris: PUF.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange, 17* (2), 10-19.

Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology,* 15(1), 22-30.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher,* *5(7), 5-13-

— (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education, 51(5),* 358-371.

Bey, T. et al. (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues.* Reston, VA: Association ofTeacher Educators.

Bhola, H. S. (1989). *Tendances et Perspectives Mondiales de l'éducation des Adultes.* Paris: Unesco/BIE.

Bliez-Sullerot, N. y Mevel, Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants.* Paris: L'Harmattan.

Bolam, R. y McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. En C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Bonk, C. y Cunningham, D. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivism, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. En K. King (Ed.), *Electronic Collaborators* (pp. 25-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Bonk, C. y King, K. (1998). Introduction to Electronic Collaborators. En C. Bonk y K. King (Ed.), *Electronic Collaborators.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Borko, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. A. E. Hofman, S. (Ed.), *Reality And Reform in Clinical Teacher Education* (pp. 45-64). New York: Random House.

Branon, R. y Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Tech Trends,* 45(1), 36-45.

Bransford, J.; Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Ham-mond y J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey Bass.

Bransford, J.; Derry, S.; Berliner, D. y Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). San Francisco: Jossey Bass.

Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change.* New York: American Association of Colleges for Teacher Education.

— 0999)- Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de

formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación,* 19, 13-50.

Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research,* 37(8), 661-675-

Britton, E.; Paine, L. y Raizen, S. (1999). *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings.* Washington D.C.: National Center for Improving Science Education, WestEd.

Britton, E.; Paine, L; Pimm, D. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction.* Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Brockett, R. e Hiemstra, R. (1993)- *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas* y *de investigación.* Madrid: Paidós.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education, JO,* 1, 21-40.

Buchberger, F.; Campos, B.; Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe.* Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Buchmann, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. En Katz, L. G. y Raths, J. D. (Eds.). *Advances in Teacher Education, I,* 29-50.

Caffarella, R. S. (1993). The continuing journey of our professional lives: The impact of significant life events. *Adult Learning,* 4(3), 27-30.

Carré, P. ; Moisan, A. y Poisson D. (2010). *L'autoformation, Perspectives de*

recherche. Paris : PUF. Caspersen, J. y Raaen, F. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice, 20* (2), 189-211.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad* y *cultura. La sociedad en red* (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

Clark, C. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher, 17(2),* 5-12.

Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education,* 42(12), 104-118.

— (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education,* 55(5), 387-392.

Colley, H.; Hodkinson, P. y Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning:* University of Leeds: Lifelong Learning Institute

Confessore, G. (2002). Le profil d'autonomie de l'apprenant: résultats d'une étude de validation. En P. Carré y A. Moisan (Eds.). *La formation autodirigée* (pp. 117-131). Paris: L'Harmattan.

Cross, K. (1981). *Adults as Learners.* San Francisco: Jossey-Bass.

Daloz, L. S. (1986). *Effective teaching and mentoring.* California: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2009). Thoughts on teacher preparation. Edutopia. Disponible en: http://www.edutopia.org/linda-darling-hammond-teacher-preparation (Consulta 6 febrero 2015).

— Berry, B.; Haselkorn, D. y Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. En L.

Darling-Hammond (Ed.). *Teaching as the learning profession* (pp. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.

— Hammerness, K.; Grossman, R; Rust, F. y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond yj. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.

— Sykes, G. (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet the “Highly Qualified Teacher” Challenge. *Education Policy Analysis Archives,* 11(33).

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.* London: Falmer Press. — (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo* y *en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes* (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.

DEST, Department of Education, Science and Training (2002). Universities online: A survey of online education and services in Australia (Occasional Paper Series O2-A). Canberra, ACT: Commonwealth Department of Education, Science and Training; Higher Education Group. Australia.

— (2002). *An ethic of care: effective programmes for beginning teachers.* Australia.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Diker, G. y Terígui, F. (1997). *La formación de maestros* y *profesores. Hoja de ruta.* Mexico: Paidós.

Domingo Roget, A. y Gómez Seres, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Madrid: Narcea.

Dumazedier, J. (2002). Autoformation, pourquoi aujourd'hui? En A. Moisan y P. Carré (Eds.), *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 47'79)- Paris: L'Harmattan.

Edmundson, P. (1990). A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Delta Kappan,* 71 (9), 717- 722.

Elliott, P. y Calderheard, J. (1995). Mentoring for Teacher Development. En T. Kerry y A. Mayes (Eds.). *Issues in Mentoring* (pp. 35-55). London: Routledge.

Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly,* 58(3), 229-248.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26,* 247-273.

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona: Ariel.

— (2006). *Identidad* y *desafíos de la condición docente. En el oficio de docente: vocación, trabajo* y *profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

European Parliament (2006). *Culture and education content and quality of teacher education across the european union study.* Bruselas: Eropean Parliament.

Eurydice (2002). Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe 1. En:

Temas clave de la educación en Europa. Bruselas: Eurydice.

— (2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe.* Bruselas: Eurydice.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmillam.

— (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record,* 103(6), 1013-1055.

— (2003). Keeping Good Teachers. Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership,* 60 (8). 25-29.

— y Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L.M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Alicante: Marfil.

Flores, M.A. (2005). How do teachers learn in the workplace? findings from an empirical study carried out in Portugal (1). *Journal of In-service Education,* 31(3), 485-508.

— (2006). Induction and mentoring. Policy and practice. En J. R. Dangel (Ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 37-66). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.

Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social.* Buenos Aires: Tierra Nueva.

Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.

— (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning.

En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp 214-228). Dordrecht: Kluwer.

— (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación.* Barcelona: Octaedro.

— (2010). *The moral imperative realized.* Thousand Oaks, California: Corwin.

Galvani, P. (1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente, 122,* 97-111.

Galvez-Hjornevick, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature. *Journal of Teacher Education,* 37(1), 6-11.

Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace.* London: Routledge.

Gilbert, P. (2002). Assessing the impact of the structuredness of online discussion protocols on meaningful discourse. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University.

Gobierno de Queensland - Australia (2009). Flying Start induction toolkit for beginning teachers. Disponible en: http://education.qld.gov.au/staff/de-velopment/docs/me_myself_i.pdfpdf (Consulta 6 febrero 2015).

Goe, L. y Stickler, L. (2008). Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. *Research and Policy Brief.* Washington DC: NCCTQ.

Gold, Y. (1997). Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Ed.). *Handbook of Research On Teacher Education* (2“ed.). New York: Macmillan.

Gonzalez, A. et al. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos,* 31, (1), 51-62.

Goodlad J. (1988). School-University partnership for educational renewal: Rationale

and concepts. En K. SirotnikyJ. Goodlad (Eds.). *School-University partnership in action* (pp. 3-31)- New York: Teacher College Press,

Guglielmino, L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning,* 5(1).

Guilbert J.J. (1977). *Guide pédagogique pour les personnels de santé.* Geneve: OMS.

Gunawardena, C. y Zittle, F. (1997). Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-mediated Conferencing Environment. *The American Journal of Distance Education,* 11(3), 8-25.

Gunawardena, C. ; Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research,* 17, 397-431.

Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists:* ERIC ED, 478380.

— (2OOO). *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

— y Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association,* ERIC ED, 464112.

Hager, P. (1998). Lifelong Learning and the Contributyion of Informal Learning. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano, (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 79-92). London: Kluwer.

Hara, N.; Bonk, C. y Angeli, C. (2000). Content Analysis of online discussion in an

applied educational psychology course. *Instructional Science, 28,* 115-152.

Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher,* 25, (1), 12-19.

— (1997)- Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki, 49,* 16-50.

— (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change, 3,* 189-214.

Hargreaves, D. (1997). A Road to the Learning Society. *School Leadership and Management,* 17 (1), 9-21.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11* (1), 33-49.

Hawley, W. y Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-149). San Francisco: Jossey-Bass.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. En P. Burke (Ed.). *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.

Hobson, A. J.; Ashby, P.; Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education,* 25(1), 207-216.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación.* Madrid: Narcea.

Hopkins, D.; Stringfield, S.; Harris, A.; Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement,* 25(2), 257-281.

Horn, P.; Sterling, H. y Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model.* ERIC ED, 464039.

Howe, E. (2008). "Teacher induction across the Pacific: a comparative study of Canada and Japan". *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 34* (4), 333'346-

Hunt, B. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina.* Serie Documentos. Santiago de Chile: PREAL

Ingersoll, V. y Smith, T. {2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30-33.

Ingvarson, L; Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes &. Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives, 13* (10).

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación, 38,* 21-77.

Jonassen, D. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A constructivist perspective.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Jones, C.; Bubb, S.; Totterdell, M. y Heilbronn, R. (2002). Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools' provision. *Journal of In-Service Education, 28* (3), 495-508.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En C. Day y J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers.* Berkshire: McGraw-Hill Education.

Kelley, L. (2004). Why induction matter. *Journal of Teacher Education,* 55(5), 438-448-

Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Ed.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 54-85.). San Francisco: Jossey-Bass.

Kenyon, C. y Hase, S. (2010). Andragogy and Heutagogy in Postgraduate Work. En K. Trevor (Ed.), *Meeting the Challenges of Change in Postgraduate Education* (pp. 165-176). London: Continuum International Publishing.

Kirby, S.; McCombs, J.; Barney, H y Naftel, S. (2006). *Reforming teacher education: something old, something new.* Santa Monica-CA: Rand Corporation.

Kirkpatrick, D. (1999)- *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles.* Barcelona: PISE. Knowles, M. (1976). *The Modem Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy.* New York: The Association Press.

— (1984). *The Adult Learner: A neglected species.* Houston: Gulf. Publishing Co.

Knox, A. B. (1977)- *Adult development and learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Koehler, M. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En *AACTE Commitee on Innovation and Technology. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3-29). New York: Routledge.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

Korthagen, F.; Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22* (8), 1020-1041.

Landsheere, G. (1987). Teacher Recyclage. En Dunkin, M.(Ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.744-745). New York: Pergamon Press.

Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education,* 39 (o), 31-43.

Lazovsky, R. y Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching,* 32(1), 53-70.

Le Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education,* 38, 56-64.

Le Meur, G. (1995). La praxéogogie: une néo-autodidaxie. *Education Pemanente, 122,* 113-123. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de /'éducation.* Montréal: France-Qué-bec.

Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and Social Organization of Teaching. En C. Cazden (Ed.). *Review of Research in Education, 16,* Washington, AERA, 297-351-

— (2004). “Looking at student work” in the United States: a case of competing impulses in professional development. En C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 94-118). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Long, H.B. et al. (1988). *Self directed learning: Application and theory.* Athens, GA: Dept, of Adult Education, University of Georgia.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher.* Chicago: The University of Chicago Press.

Louis, K.S. (1994). Beyond ‘Managed Change’: Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement,* 5 (1), 2-24.

Lumby, J. (2013). Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. *Educational Management Administration Leadership,* 41(5), 581-597.

Luttenberg, J.; Immants, J. y Van Veen, K. (2013). Reform as ongoing positioning process: the positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching,* 19 (3), 293-310.

Maklad, A. (2008). “In-service teacher training program: A Comparative study between Egypt and Japan”. *NUE Journal of International Educational Cooperation,* 3, 107-112. Mann, C. y Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for researching online.* London: Sage.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente,* 19. Enero-abril.

— (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives,* 10 (35).

— (2009). *Profesorado Principiante. Inserción Profesional.* Barcelona: Octaedro.

— (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiencia. Formaçao docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formafao de Professores,* 3, (3). 1-27-

— (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los informes internacionales? *Participación Educativa,* 16, 49-68.

— (1995)- Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación,* 306, 205-243.

— (2006). *Prácticas de e-learning.* Barcelona: Octaedro.

— y Perera, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico. La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación,* 323, 381-429-

— y Vaillant, D. (2013; 3.“ ed.). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marsick.V. J. y Watkins, K. E.(199O). *Informal and incidental learning in the work-place.* London: Routledge.

Mayor Ruiz, C.; Sanchez Moreno, M. y Marcelo García, C. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica, 13,* 153-180.

McClusky, H.Y. (1974). Education for The Aging: The Scope of The Field and Perspectives for The Future. En Grabowski M. et al. *Learning for The Aging* (pp. 324-355). Washington D.C.: Education Resources Division, Capital Publications.

McIntyre, D. (1994). Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers. En M. Wilkin y D. Sankey (Eds.). *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training* (pp. 81-93). London: Kogan Page.

McLellan, H. (1996). Situated Learning: Multiples Perspectives. En H. McLellan (Ed.), *Situated Learning Perspectives* (pp. 5-17). New Jersey: Educational Technology Publications.

McMahon, H. (2OOO). *Teacher education in Ireland: The North.* ERIC ED 451130.

McNamara, D. y Desforges, C. (1979). The social sciences, teacher education and

the objectification ofcraft knowledge. En N. Bennet y D. McNamara, (Eds.). *Focus on Teaching* (pp. 232- 248). London: Longman.

Menze, C. (1981). Formación. En J. Speck y otros (Eds.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía* (pp. 267-297). Barcelona: Herder.

Mezirow, J. (1990). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia (2003) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Background report prepared for the OECD Thematic Review of Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. EQ-print, Stockholm. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/school/296225o.pdf. (Consulta 6 febrero 2015).

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record,108,* (6),1O17-1O54-

Moir, E. (2003). *Launching the Next Generation of Teachers Through Quality Induction.* ERIC ED: 479764.

Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail. *Education Permanente, 112,* IO7-II3.

Morine-Dershimer, G. y Todd, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education* (pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.

Mourshed, M.; Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better.* McKinsey & Company.

Muijs, D. et al. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement,* 25(2), 231-256.

Navarro, J. C. y Verdisco A. (2OOO). *Teacher Training in Latin America: Innovations and trends.* Washington DC: Inter- American Development Bank.

NCATE. National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards. Accreditation of Teacher Preparation Institutions.* Washington D.C.: NCATE.

Niemi, H (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. En B. Hudson y P. Zgaga. *Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions.* Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company.* Oxford: Oxford University Press.

Nuthall, G. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review, 74* (3), 272-306.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OCDE.

— (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Australian country background report.*

— (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge.* Paris: OCDE.

— (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OCDE.

Odell, S. (2006). Overview and framework. En J. R. Dangel (Ed.), *Research on*

Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV (Vol. 203-211). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.

Orland-Barak, L. (2006). Convergent, Divergent and Parallel Dialogues in Mentors Professional Conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12* (1), 13-33.

Packham, G.; Brychan, P. y Miller, C. (2006). Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Education + Training, 48* (4), 241-251.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62,* 307-332.

Parkinson, J. y Pritchard, J. (2005). The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales. *Journal of In-Service Education, 31* (1), 63-81.

Pendry, A. (1994). Partnership: The Oxford Internship Scheme. En A. Williams (Ed.), *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training* (pp. 63-80). London: Falmer Press.

Pillen, M. T.; Den Brok, P. J. y Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 34* (o), 86-97.

Pimm, D. ; Chazan, D. y Paine, L. (2003). Being and becoming a mathematics teacher: Ambiguities in teacher formation in France. En E. Britton et al. (Eds.), *Comprehensive teacher induction: Systems for early careerlearning* (pp. 194-260). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pinau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'ecoformation. *Education Permanente, j8-79*> 25-39.

Pineau, G., (2006). Las reflexiones sobre las prácticas. El corazón de la vuelta reflexiva. *Visión Docente. Con-Ciencia.* 33,5-20. CEUArkos. México.

— y Marie-M¡chele (2012, reed.). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographic.* París: Téraédre.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension.* New York: Routledge.

Raizen, S.; Huntley, M. y Britton, E. (2003). Co-operation, Counseling and Reflective Practice: Swiss Induction Programs. En E. Britton, L.Paine, D. Primm y S. Raizen (Eds.), *Comprehensive teacher induction* (pp. 83-140). Dordrecht: Kluwer Academic.

Rippon, J. y Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education, 22,* 84-99.

Roehrig, A. D.; Bohn, C. M.; Turner, J. E., y Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 24* (3), 684-702.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change.* Milton Keynes: Open University.

Rueegg, S. (2009). “The shift from individual to school-based professional development of teachers”. Paper presented en el 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Charleston, South Carolina.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education, 20,* 145-161.

Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: Constraints and sustainability. *Educational Action Research, 14* (4), 513-523.

Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online.*

London: Kogan Page.

Sanchez, M.; Nicastro, S. y López Yáñez, J. (2003). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos.* Madrid: Síntesis.

Sarason, S. (1972). *The creation of settings and thejuture societies.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching,* 19 (3), 260-274.

Schmidt, S. (2013). The future of adult education. *Adult Learning, 24Z* (2), 79-81.

Schón, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books.(Trad. Esp.: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, 1998).

— O987)- *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

— ([1]99[2])- *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza* y *el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós/MEC.

Schubauer-Leoni, M. L.y Grossen M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education,* 8 (4) , 451-471.

Scolari, C. (2011). *Convergencia, medios y educación.* Disponible en: http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2011/05/Convergencia.pdf (Consulta 6 febrero 2015).

Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica.

Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* (Vol. ERIC ED 443783). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge.*

Sígales, C.; Mominó, J.; Meneses, J. y Badia, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española. Situación actual* y *perspectivas de futuro,* UOC, Telefónica. Disponible en: http://www.u0c.edu/in3/ ¡nte-gra-n_internet_educac¡on_escolar/esp/infor-me.ht- (Consulta 6 febrero 2015).

Simpson, E. (1986). Adult Learning. En *Dictionnaire Encyclopédique International Sur L'éducation Des Adultes.* Prague: European Center for Leisure and Education. Sleegers, P. y otros (2013). Toward Conceptual Clarity: A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *Elementary School Journal, 114* (1), 118-137.

Smagorinski, P. (1995). The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research ,* 65 (3), 191-212.

Smethem, L.y Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a comparative study of pre and post-in-duction experiences. *Journal of Education for Teaching,* 31(3), 187-200.

Smith, T. e Ingresoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on begininng teachers tunover? *American Educational Research Journal, 41(3),* 681-714

Sorohan, E. (1993)- We do; therefore we learn. *Training and Development, 4* (10), 47'5[2]- Stones, E. y Morris, S. (1972). *Teaching Practice.* London: Methuen and Co.

Sundstrom, E.; Meuse, K. y Futrell, D. (1990). Work Teams. Applications and Effectiveness. *American Psychologist, 45* (2), 120-133.

Swanson, R.A. y Holton, E.F. (2001). *Foundations of Human Resource Development.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Sykes, G. 0999)-Teacher and Student Learning. Stregthening Their Connection. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp.151-179). San Francisco: Jossey-Bass.

TDA. Training and Development Agency for Schools (2005). Induction Standards. TDA guidance for newly qualified teachers. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/2646/tdao8oi.pdfpdf (Consulta 6 febrero 2015).

— (2009) Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? Disponible en: https://www.merton.gov.uk/learning/training-de-velopment/profe-nal_standards_for_ teachers.pdfs.pdf (Consulta 6 febrero 2015).

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo* y *carrera docente en América Latina.* Serie Documentos de Trabajo, n° 50. Santiago de Chile: PREAL.

Totterdell, M.; Bubb, S.; Woodroffe, L. y Hanrahan, K. (2004). *The impact of new qualifed teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Totterdell, M.; Heilbronn, R.; Bubb, S. y Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualifed teachers.*

London: Department for Education and Skills.

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement.* Quebec: Les Presses de I'Universite de Montreal.

Tripp, D. (2004). Teachers' networks: A new approach to the professional development of teachers in Singapore. En C. Day y J. Sachsm. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 191-214). Maidenhead, UK: Open University Press.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en America Latina. Re-inventado el modelo tradicional.* Barcelona: Octaedro.

— (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas. En S. Schwartzman y C. Cox (Eds.) *Políticas educativas y cohesión social en América Latina.* Santiago de Chile: UQBAR Editores.

— (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En Colen, M. (Ed.). *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

— (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano,* 7, 113-128.

— (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasilera de Estudios Pedagógicos,* 91, 543-561.

— y Marcelo C. (2001). *Las tareas delformador.* Archidona: Aljibe.

— (2013; 3* ed.). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education

Improvement. *Action in Teacher Education, XIV,* (1), 18-25.

Van Maanen, J. y Schein, E. (1979). Toward A Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior, 1,* 209-264.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54* (2), 143-178.

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.* Trabajo realizado a solicitud de de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Buenos Aires.

Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En R. McBridge (Ed.). *Teacher Education Policy* (pp.112-134). London: Falmer Press.

Wechsler, M. E. y Shields, P. M. (2008). *Teaching Quality in California: A New Perspective to Cuide Policy.* ERIC ED500613.

— y Tiffany-Morales, J.; Campbell, A.; Humphrey, D.; Kim, D.; Shields, P. y Wang, H. (2007). *The Status of the Teaching Profession 200J.* Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.

Wei, R.; Darling-Hammond, L. et al (2009). *Professional Learning in the Learning Profession A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report.* Standford, CA: NSDC.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.

Wideen, M.; Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research, 68,* 130-178.

Wilson, B. (1996) (Ed.). *Constructivist Learning Environment.* New Yersey: Educational Technology.

Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin, 88* (638), 41-59.

Yinger, R. (1991). Working Knowledge in Teaching, paper presented at the ISATT.

Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 15-40). Santiago: Tórculo.

— y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de las prácticas de enseñanza.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Zeichner, K. (1992). Educating Teachers for Cultural Diversity. Unpublished manuscript, Michigan.

— 09^5)- Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación, 277,* 95-123. Zhao, Y. et al. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teacher College Record, 104* (3), 482-515.

Zhu, C. et al. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41* (1), 9-27.

COLECCIÓN

EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12formas básicas de ensenar.*

— *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*

ainscow, M.: *Necesidades especiales en el aula.*

— *Desarrollo de escuelas inclusivas.*

AINSCOW, M. y otros: *Hacia escuelas eficaces para todos.*

— *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.*

AINSCOW, M. y WEST, M.: *Mejorar las escuelas urbanas.*

ALSINA, Á. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva.*

ARIZA, C. y otros: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual.*

assmann, H.: *Placer y ternura en la Educación.*

BARBOSA, E.F. y MOURA, D.G.: *Proyectos educativos* y *sociales.*

BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad* y *Ciudadanía.*

BAUDRIT, a.: *Interacción entre alumnos.*

BAZARRA, L. y otros: *Profesores, alumnos y familias.*

BERNABÉU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje.*

BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*

bernardo carrasco, **J.:** *Cómo personalizar la educación.*

BISQUERRA, R.: *Orígenes* **y** *desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*

BLANCHARD, M. (Coord.): *Tranformando la sociedad desde las aulas.*

BOUD, D. y otros: *El aprendizaje a partir de la experiencia.*

BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.* CERRO, S. M.ª: *Grafología pedagógica.*

DAY, Ch.: *Formar docentes.*

— *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas.*

DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V.: *La Práctica Reflexiva.*

DURÁN, D.: *Aprenseñar.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión, educación sin exclusiones.*

ESCARBAJAL FRUTOS, a.: *Comunidades interculturales* y *democráticas.*

ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa* y *profesorado inclusivo.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*

fourez, G.: *La construcción del conocimiento científico.*

— *Cómo se elabora el conocimiento.*

FRANCESCATO, D. y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza* y *la orientación.*

GARCÍA SÁNCHEZ, j. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*

GERVILLA, A.: *Didáctica de la Educación Infantil.*

— *Familia* y *Educación familiar.*

GERVILLA, E.: *Educación familiar.*

GÓmEZ-CHACÓn, i.: *Matemática emocional.*

GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesora miento* y *apoyo psicopedagógico.*

hansen, D.T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global.*

HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar.*

HERSH, R. y otros.: *El crecimiento moral.*

hough, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*

HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingue.*

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*

KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar.*

KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora.*

LLOPIS, C. (Coord.): *Recursos para una educación global.*

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente.*

MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas.*

MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*

MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*

McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*

MEMBIELA, P. (Ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS.*

MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La identidad en Psicología de la Educación.*

PÉREZ JUSTE, R. y otros: *Hacia una educación de calidad.*

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social.*

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia.*

PINAR, W. F.: *La teoría del curriculum.*

POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers.*

POPHAM, W. J.: *Evaluación Transformativa.*

POSTIC, M.: *La relación educativa.*

POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*

— *La relación educativa.*

POVEDA, L.: *Ser o no ser.*

— *Texto dramático. La palabra en acción.*

QUINTANA, J. M.ª: *Pedagogía familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje.*

RODRÍGUEZ, A. y otros: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *Evaluares reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil.*

SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas.*

SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URIA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

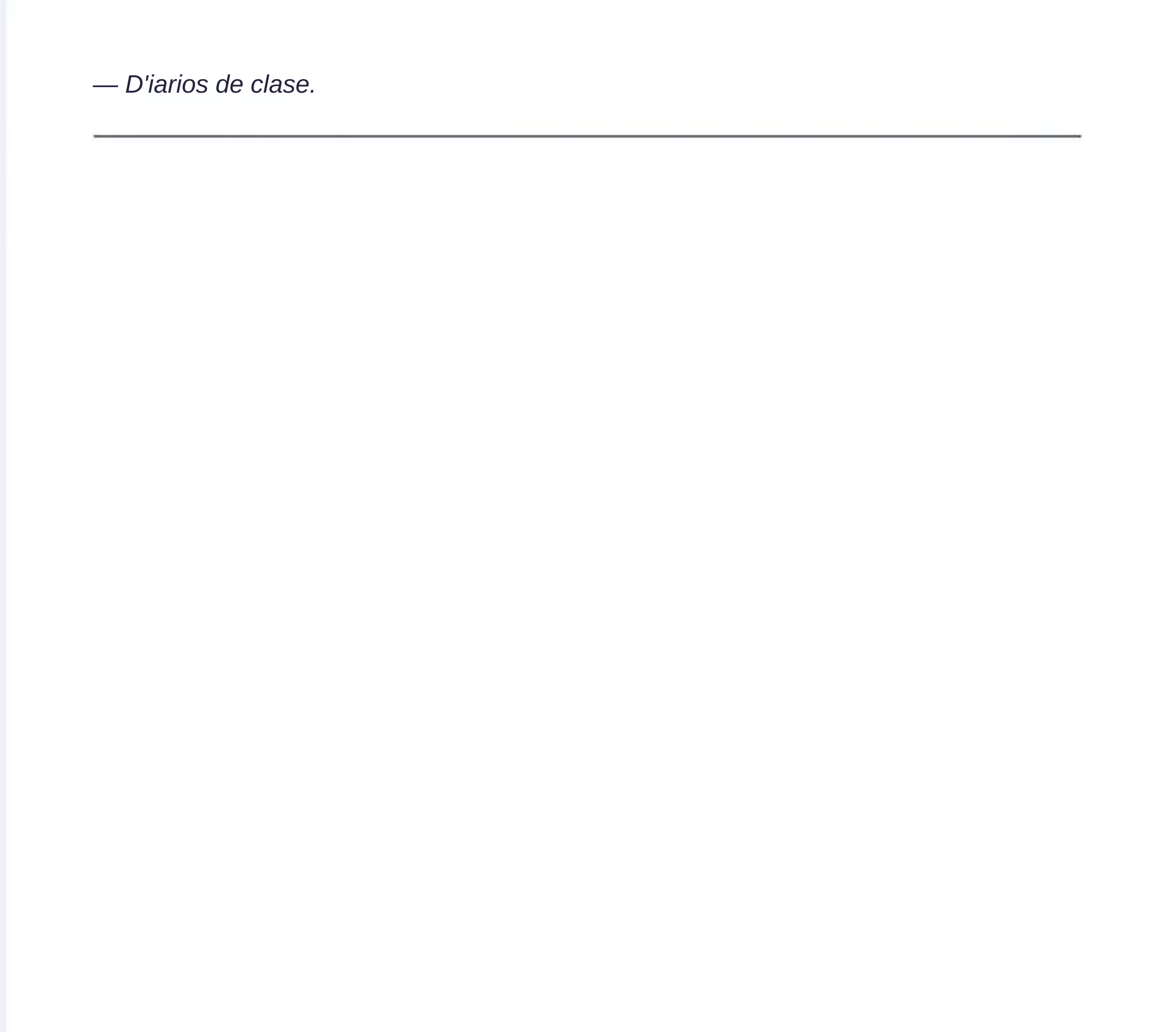
VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *El ABC y D de la Formación Docente.*

VILA, A. y CALLEJO, M.“ L.: *Matemáticas para aprender a pensar.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*

— *Diseño y desarrollo curricular.*



— *D'iarios de clase.*

Denise Vaillant y Carlos Marcelo han publicado en Narcea:

•*Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Fotografía de cubierta: InglImage

ISBN papel: 978-84-277-2085-5

ISBN ePdf: 978-84-277-2097-8

ISBN ePub: 978-84-277-2244-6

referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.